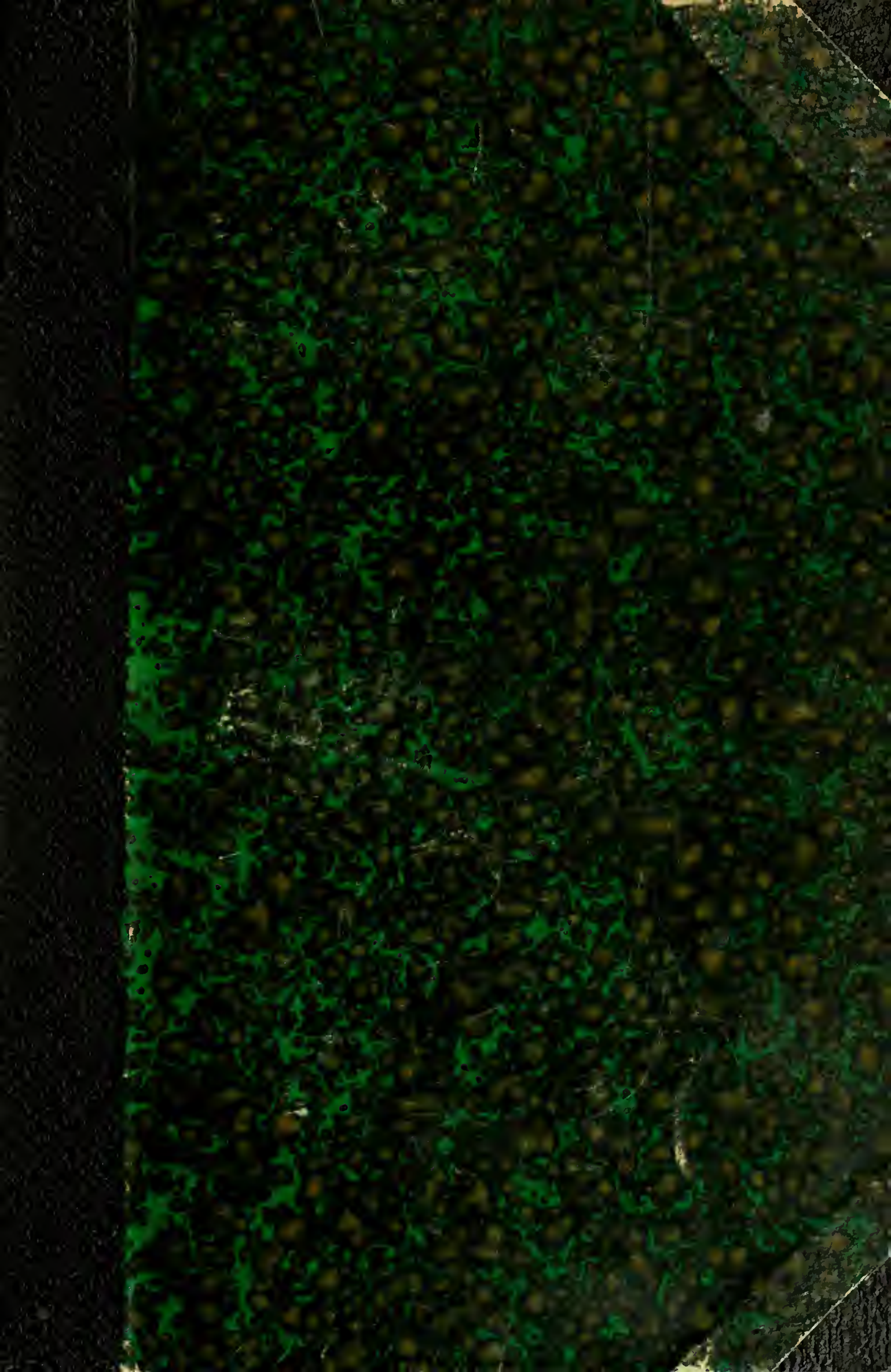
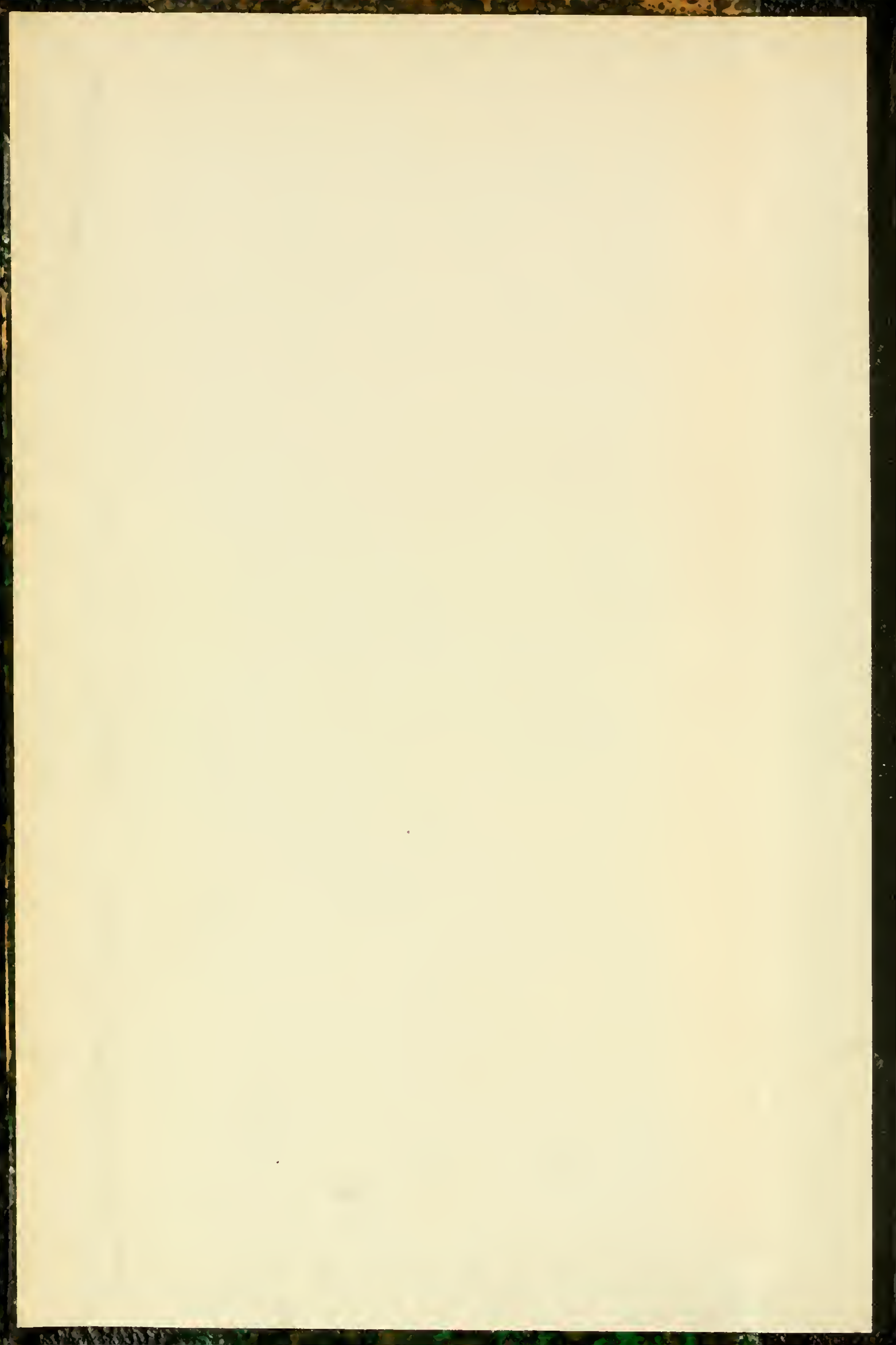










NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND BERNHARD GERTH

SECHZEHNTER BAND

1905
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

BERNHARD GERTH

ACHTER JAHRGANG 1905

1905

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND II (1898), IV (1899), VI (1900), VIII (1901), X (1902), XII (1903), XIV (1904), XVI (1905)

Friedrich Aly in Marburg (X 538, XIV 496. 590)
Eduard Arens in München-Gladbach (X 154)
Alfred Baldamus in Leipzig (II 283. 307. XIV 175)
Paul Barth in Leipzig (VIII 57)
Fritz Baumgarten in Freiburg i. B. (X 200, XII 54)
Wilhelm Becher in Dresden (VIII 84, XIV 62, XVI 360. 478)
Alfred Biese in Neuwied (II 56, IV 35. 361. 397, X 241)
Aloys Bömer in Münster (IV 129. 204, VI 465, XIV 223. 249. 330. 361. 478, XVI 280)
Karl Boethke in Thorn (II 370)
Eduard Böttcher in Leipzig (VI 505)
Karl Böttcher in Pforta (XIV 171)
Karl Brandstätter in Dresden (VI 114)
Paul Brandt in Bonn (X 395. 397)
Franz Buchenau in Bremen (VI 441)
Paul Cauer in Münster (XII 18. 280. 483. 537, XIV 177, XVI 361)
Anton Chlebowski in Braunsberg (II 338)
Otto Clemen in Zwickau (IV 117. 236. 510, VI 395, XII 524, XIV 586, XVI 51. 412)
Max Consbruch in Halle (XIV 546)
Harry Denicke in Rixdorf (II 36, VIII 362, XIV 107)
Hermann Diels in Berlin (VI 573)
Gustav Diestel (†) (IV 398)
Wilhelm Dilthey in Berlin (VI 325)
Armin Dittmar in Grimma (IV 142, VI 154. 282, VIII 258)
Alfred Döhring in Königsberg i. Pr. (XII 496)
Paul Dörwald in Ohlau (II 48. 106. 550, VIII 85)
Otto Dost in Döbeln (IV 429)
Konrad Dunker in Hadersleben (VI 510)
Karl Dziatzko (†) (VI 94)
Christian Eidam in Nürnberg (X 165, XII 176)
Ernst Fabian in Zwickau (IV 24. 65)
Gustav Fasterding in Westerburg (IV 396)
Franz Fauth in Höxter (II 151. 484, IV 151, VI 168. 240)
Ludwig Fenner in Barmen (XIV 246)
Otto Fiebiger in Dresden (VI 59. 122)
Richard Foerster in Breslau (VI 74)
Bernhard Frenzel in Schneeberg i. S. (X 252)
Otto Frick (†) (XVI 272)
Carl Fries in Berlin (VI 177. 241. 557, VIII 176)
Rudolf Gasch in Leipzig (XII 339, XVI 180. 288)
Max Gaszmeyer in Leipzig (XIV 243)
Ernst Gast (†) (II 353, VIII 60. 515)
Bernhard Geiszler in Köln (IV 456)
Kurt Geiszler in Charlottenburg (X 450, XII 513, XIV 286, XVI 142)
Bernhard Gerth in Leipzig (XII 175. 415, XVI 127. 182. 183)
Paul Gläszer (†) (II 25)
Karl Gneisze in Straßburg (VI 351)
Heinrich Goebel in Hildesheim (XIV 422)
Karl Goebel in Soest (XII 326)
Heinrich Groszmann in Saargemünd (IV 398, XVI 128)
Ludwig Gurlitt in Steglitz (X 177)
Rudolf Hanncke (†) (IV 382, VI 229, XIV 117)
Martin Hartmann in Leipzig (XIV 296. 313. 356, XVI 533. 594)
Paul Hasler in Wesel (VI 358)
Ernst Haupt in Wurzen (XIV 571)
Woldemar Haynel in Emden (IV 221. 241)
Karl Heinemann in Leipzig (IV 304)
Walter Henze in Berlin (XII 145)
Gustav Hergel in Aussig (XVI 497)
Heinrich Hertzberg in Halle (XIV 589)
Alfred Heubaum in Berlin (VI 325)
Karl Hirzel in Ulm (X 45. 240)
Friedrich van Hoffs in Koblenz (II 495)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XII 65. 129. 177)
Hugo Holstein (†) (XIV 207. 509)
Max Holtze in Leipzig (X 464, XIV 522)

Otto Eduard Schmidt in Wurzen (IV 318, VIII 162, X 565)
Walther B. Schmidt in Leipzig (XII 237)
Max Schneidewin in Hameln (II 537)
Walther Schoenichen in Schöneberg (XIV 312)
Hermann Schott in Regensburg (XVI 329. 441)
Hermann Schuller in Plauen i. V. (II 379, VIII 128)
Gerhard Schultz in Steglitz (IV 549)
Hans Schulz in Leipzig (VIII 505)
Otto Schulze in Gera (II 360)
Ernst Schwabe in Leipzig (II 1. 401, IV 305. 465. 524, VI 262, VIII 241. 315, X 27. 307. 557, XII 368. 417, XIV 140. 170, XVI 212. 591)
Eduard Schwyzer in Zürich (XVI 63)
Konrad Seeliger in Dresden (II 79, VI 427)
Martin Seydel in Leipzig (XVI 310)
Max Siebourg in Bonn (II 415, IV 501, XII 266. 489)
Georg Siefert in Pforta (X 362. 433. 473, XIV 13)
Jürgen Sievers in Frankenberg (VI 239)
Ernst Sihler in New York (X 458. 503. 548, XVI 65. 260)
Wilhelm Soltau in Zabern (XVI 16)
Theodor Sorgenfrey in Neuhaldensleben (II 217, VI 374, VIII 112, XII 464)
Alfred Spitzner in Leipzig (IV 536)
Adolf Stamm in Anklam (XIV 481)
Alwin Sterz in Köthen (II 381, XIV 127)
Hermann Steuding in Schneeberg i. S. (X 420)
Paul Stötzner in Zwickau (VIII 457, X 123. 517, XII 127. 536, XIV 173)
Otto Stock in Eldena (VI 450, VIII 1)
Karl Strecker in Dortmund (XIV 478)
Hermann Suchier in Halle (X 161)
Johannes Teufer in Schöneberg b. Berlin (IV 416, VIII 44. 125, X 290, XVI 110)
Robert Thomas in Regensburg (XIV 420)
Karl Tittel in Leipzig (XVI 506)
Hermann Ullrich in Brandenburg (X 224)
Richard Ullrich in Berlin (XVI 425)
Willy Varges in Ruhrort (XVI 529)
Paul Vogel in Leipzig (II 271, IV 271, VI 128. 213, VIII 99. 464. 557, XIV 129. 527)
Theodor Vogel in Dresden (VIII 77. 175)
Heinrich Vogt in Breslau (VIII 190)
Johannes Volkelt in Leipzig (II 65, VI 103)
Wilhelm Vollbrecht in Altona (II 143. 194)
Richard Wagner in Dresden (II 518, VIII 488, XVI 58. 60)
Ernst Wasserzieher in Neuwied (XII 238. 331, XIV 174. 420)
Ludwig Weber in Berlin (X 69, XII 89, XIV 124)
Alexander Weinberg in Trautenau (IV 55)
Oskar Weise in Eisenberg (X 406. 517. 563, XII 63. 190. 352. 484. 534. 535. 578, XVI 411. 413. 414. 596. 597)
Oskar Weiszenfels in Berlin (VI 528)
Paul Wendland in Kiel (XVI 537. 543)
Alexander Wernicke in Braunschweig (IV 1, VI 30)
Rudolf Wessely in Berlin (XVI 297. 373)
Max Wiesenthal in Barmen (X 206)
Erich Wilisch in Zittau (XIV 39)
Rudolf Windel in Halle (XIV 391)
Paul Wirtz in Frankfurt a. M. (XII 573)
Martin Wohlrab in Dresden (IV 86, VI 363, VIII 428, X 409, XII 48, XIV 135)
Heinrich Wolf in Düsseldorf (XII 35. 79)
Emil Wolff in Schleswig (VIII 64)
Paul Worms in Meldorf (X 297)
Rudolf Wustmann in Leipzig (X 496, XII 577)
Arnold Zehme in Stendal (XVI 597)
Ulrich Zernial in Berlin (II 447)
Theobald Ziegler in Straßburg (II 289)
Julius Ziehen in Berlin (II 138. 328, IV 448, XIV 422. 587, XVI 53)

INHALT



PÄDAGOGISCHE PRÜFUNGSARBEITEN

Von Wilhelm Münch

Man wird wohl, ohne die Wahrheit zu verfehlen, sagen können, daß die Verbindung von 'Philologie und Pädagogik' in dem älteren Titel gegenwärtiger Zeitschrift ungefähr so entstanden ist wie die ähnliche Verbindung in dem Namen der großen 'Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner': die Pädagogik hat sich der Philologie angehängt wesentlich als die Lehre von der didaktischen Ausnutzung des von der philologischen Wissenschaft Gefundenen, wie denn unter den Besuchern der deutschen Philologenversammlung noch jetzt die Zahl derjenigen zu überwiegen scheint, die in der pädagogischen Abteilung wesentlich nur Erörterungen über den gegebenen oder den zu modifizierenden oder zu restituierenden Gymnasiallehrplan erwarten. Anders doch in diesen Blättern, in deren etwas schwerhinwandelndem Titel die Worte 'und für Pädagogik' zwar vielleicht nur wie eine angehängte Kadenz wirken, deren Inhalt aber das pädagogische Gebiet als ein wissenschaftliches von schöner Breite umfaßt.

Ich kann es deshalb auch wagen, hier für ein Thema Aufmerksamkeit zu erbitten, das meines Wissens noch nicht öffentlich und zusammenhängend erörtert worden ist. Pädagogik ist ja nun seit geraumer Zeit Prüfungsgegenstand für die Kandidaten des höheren Schulamts. Es ist nicht ganz leicht, die rechte Stellung für sie innerhalb der gesamten Prüfungsmaterien zu bestimmen oder zu verwirklichen. Haben die zu Prüfenden ein erhebliches Maß von Zeit auf dieses Gebiet verwenden können, inmitten all der Ansprüche, welche die von ihnen erwählten Fachstudien nebst der für die 'allgemeine Prüfung' im Vordergrund stehenden Philosophie an sie stellen? Ist es überhaupt ein Gebiet, das sich prüfen läßt wie jene anderen, wie Geschichte oder Griechisch oder Zoologie oder auch Philosophie? Bleibt nicht alles Wissen hier bedeutungslos gegenüber dem unerläßlichen persönlichen Können, und kann dieses dargetan werden vor dem Eintritt in die Bahn der ernstlichen Versuche? Diese Fragen deuten nicht auf unlösbare Schwierigkeiten, aber immerhin liegt es darum manchen Examinatoren am nächsten, sich mit dieser Prüfung irgendwie abzufinden, etwa durch etliche Fragen nach bekannten Namen, Daten, Wendepunkten, Strömungen oder Einrichtungen, ohne daß es zu einer eigentlichen Schätzung des ganzen Faches bei Prüfenden wie Geprüften käme. Dem gegenüber erhebt sich dann auf anderer Seite die Erwartung, daß die Pädagogik in den Vordergrund der gesamten Vorbereitung auch für das höhere Lehramt treten werde, daß sie demnächst mit ihrer Geschichte, ihrer psychologischen Grundlage, allen ihren

alten und neuen Problemen Zeit und Interesse der Studierenden im breitesten Maße in Anspruch zu nehmen habe, wobei denn der Anschluß praktischer Übung schon während der akademischen Jahre sich natürlicherweise als Wunsch mit einstellt.

Das ist nun jedenfalls nicht die Lage, mit der wir es für jetzt zu tun haben. Daß indes auch nach der jetzigen Ordnung der Dinge nicht durch etliches äußerliche Wissen der Pädagogik Genüge getan werden soll, zeigt die Regelung der schriftlichen Seite der allgemeinen Prüfung. Nach unserer preußischen Prüfungsordnung vom 12. September 1898 ist es den Kandidaten erlaubt, sich für eine der großen häuslichen Prüfungsarbeiten ein Thema auch aus der Pädagogik auszubitten. Das bedeutet also doch von vornherein, daß die Fähigkeit zum Durchdenken pädagogischer Fragen erworben sein soll, was wiederum eine nicht bloß flüchtige Berührung mit dem Gebiet als ganzem voraussetzt. Wahr ist es, die Themata dieser Art werden nicht selten deshalb erbeten, weil man damit einer so ernstlichen Gedankenarbeit, wie sie bei eigentlich philosophischen Aufgaben nötig wird, aus dem Wege zu gehen meint, und oft läßt sich die Befähigung zu befriedigender Behandlung eines pädagogischen Themas schließlich durchaus vermissen, wie gewiß auch der Kandidat sie sich zutraute. Einige meinen auszukommen mit etwas vagem Räsonnement und unter Anlehnung an alltägliche Preßurteile nebst etwas Beobachtung, Erinnerung und zufälliger Lektüre; andere spüren den mannigfachsten Autoritäten nach und reihen Zitate an Zitate, um schließlich eigentlich nichts gesagt oder namentlich nichts selbst gedacht zu haben; mitunter auch wird als rein philologisches Thema genommen, was als pädagogisches gedacht und gestellt war, und was der Irrwege oder Unzuträglichkeiten mehr sind. Schuld an der Verfehlung kann natürlich auch die Wahl und Formulierung des Themas selbst sein, und in der Tat ist diese angesichts der gesamten Situation keine ganz leichte Sache; es muß dabei auf sehr Verschiedenes Rücksicht genommen werden.

Die pädagogische Literatur ist fast nach allen Seiten so umfassend, wie das fast kaum auf irgend einem Gebiete menschlichen Denkens der Fall ist. Viel Flaches und Zerfließendes umgibt das wissenschaftlich Wertvolle, und das nur temporär Brauchbare macht vielfach den Anspruch des schlechthin Gültigen. Soll nun im bestimmten Falle die vorhandene reiche Literatur ignoriert werden dürfen, oder sollen einige zufällig begegnende Schriften als literarische Unterlage genügen? Besser ist es jedenfalls, wenn das Thema so gewählt wird, daß dabei von einer literarischen Fülle jener Art weniger die Rede sein kann, und so, daß der Bearbeiter vor allem zu eigenem Aufmerken und Nachdenken genötigt ist. Ebensowenig aber, wie das gestellte Thema unbegrenzte und zerfließende Literatur hinter sich haben soll, darf es anderseits schon ein auf Erfahrung und praktische Betätigung zu gründendes Urteil erfordern, wie dies namentlich bei konkreten Organisationsfragen der Fall wäre. Bietet die Geschichte der Erziehung oder der pädagogischen Theorien ein für unseren Zweck ergiebiges Feld, so würde doch eine Arbeit von wesentlich geschichtswissen-

schaftlichem oder kulturgeschichtlichem Charakter noch nicht jenen Anlauf zu pädagogischem Denken bedeuten, der offenbar mit einer Arbeit dieser Art dargetan werden soll. Einem ähnlichen Urteil unterläge die bereits berührte Behandlung eines bestimmten literarischen Werkes vielmehr unter philologischem als pädagogischem Gesichtspunkt. Vergleichung zweier bedeutender Schriften oder zweier Autoren empfiehlt sich wohl namentlich in der Art, daß dieselbe von vornherein unter einen bestimmten Gesichtspunkt gestellt wird und unter diesem erfolgen soll. Nach der Seite des Psychologischen zu gehen, liegt offenbar besonders nahe: hier kann sich das pädagogische Nachdenken an die ohnehin zu fordernden theoretisch-philosophischen Studien anschließen; aber es müssen die betreffenden Studien bei den in Betracht kommenden Kandidaten wirklich vorausgesetzt werden können, namentlich wenn es sich um Feststellungen im Sinn der neueren physiologischen und experimentellen Psychologie handelt. Themata aus dem Gebiet der Unterrichtstheorie sind namentlich insoweit berechtigt, als sich ihre Lösung aus dem Wesen des betreffenden Wissenschaftsgebietes ergibt, was am häufigsten bei Naturwissenschaften und Mathematik der Fall sein wird, jedoch auch bei philologischen und anderen Gebieten nicht ausgeschlossen ist. Eine besondere Sachlage ergibt sich da, wo der zu Prüfende bereits eine ansehnliche Lehrtätigkeit, auch öffentliche, ausgeübt hat und unter anderem über Kenntnis zahlreicher jugendlicher Individuen sowie der verschiedenen Seiten des tatsächlichen Schullebens verfügt.

Überhaupt kann Kenntnis der Persönlichkeit des Kandidaten ein Thema zu einem berechtigten machen, das keineswegs schlechthin so heißen könnte; und mehr noch wird ein ausdrücklicher Wunsch des Prüflings, auf seine bestimmten Studien begründet, in diesem Sinn in Betracht kommen, allerdings nur insofern derselbe sich nicht in offenbarer Selbsttäuschung über die Tragweite des Problems und den Umfang der vorhandenen Literatur befindet, was oft vorkommt. (Über Rousseau z. B. möchte etwa ein Drittel aller Kandidaten gerne schreiben.) Manches an sich ferner liegende Problem mag aus bestimmten akademischen 'Übungen' hervorwachsen. 'Jedem das Seine' zuteil werden zu lassen, ist hier so wenig eine leichte Sache wie auf vielen anderen — größeren oder kleineren — Gebieten. Gebührt doch auch dem einen 'Kopf' mehr eine wesentlich formale Aufgabe, dem anderen mehr eine stofflich registrierende, während einem jungen Mann, der schon mehr mit dem Gemüt als dem Verstande sein künftiges Berufsleben erfaßt, die Gelegenheit gegeben werden soll zu lebendigem Ausdruck seiner Ideale.

Im Laufe von sechs bis sieben Jahren habe ich eine größere Anzahl solcher pädagogischer Themata zu stellen und die Bearbeitung zu beurteilen gehabt. Die Erfahrungen, die ich mit manchen derselben machte, drängten zu sicherer Unterscheidung des Möglichen oder Geeigneten von dem nicht glücklich Gewählten. Etliches ward auch wohl mit leichter Modifikation zum zweitenmal als Aufgabe gestellt. Zu einer gleichmäßigen Berücksichtigung der mannigfachen Einzelgebiete kam es nicht, lagen doch die Bedingungen für das Verschiedene zu ungleich. Weitaus die meisten der im folgenden aufgeführten

Themata sind wirklich zur Bearbeitung gelangt, nur eine kleine Zahl ist — als ebensowohl möglich — hinzugefügt.

Die Freiheit, das Verzeichnis hier zur Kenntnisnahme darzubieten, nehme ich mir in der Hoffnung, daß Pädagogen sich für das doch verhältnismäßig neue Ziel interessieren, und auch daß die mit ähnlicher Aufgabe Betrauten dadurch — vielleicht unter Widerspruch, Zweifel und Bedenken — zu weiterer Klärung angeregt werden. Nicht als gleichartig betrachte ich übrigens die Aufgabe, den Kandidaten des praktischen 'Seminarjahrs' schriftliche Arbeiten zu bestimmen: die Arbeiten dieser Art haben jedenfalls eine etwas andere Grundlage sowie anderen Zweck. Immerhin würden sich gewisse Themata aus der folgenden Reihe wohl auch dorthin übernehmen lassen. Sähe sich einer oder der andere der Seminarleiter veranlaßt, einmal die Frage dieser pädagogischen Arbeiten grundsätzlich zu erörtern, so würde ich das als ein willkommenes Echo meiner Darbietung betrachten, oder als mehr denn ein bloßes Echo.

* * *

Zuerst eine Reihe von Thematen, die sich auf 'pädagogische Klassiker' oder doch bemerkenswerte (auch neuere) Schriften beziehen:

Was ist von Platons idealem Staatserziehungsplan im Lauf der Jahrhunderte irgendwie und irgendwo verwirklicht worden? (1)

Wie verhält sich Fichtes Idee einer Nationalerziehung zu Platons pädagogischem Ideal? (2)

Quintilians Verhältnis zu den pädagogischen Idealen der Griechen. (3)

Die Bildungsideale Quintilians und der von ihm abhängigen Humanisten, gemessen an den Anschauungen und Forderungen der Gegenwart. (4)

Die pädagogischen Gedanken des J. L. Vives im Verhältnis zu denjenigen der anderen Humanisten. (5)

Inwiefern steht J. L. Vives mit seinen pädagogischen Anschauungen in seiner Zeit und inwiefern doch über derselben? (6)

Wie verhält sich Rabelais' (im 'Gargantua' besonders Kap. 8 entwickelter) Erziehungsplan zu den pädagogischen Anschauungen der Humanisten? (7)

Können Montaignes pädagogische Ideen die positive Unterlage eines praktischen Erziehungsplanes abgeben? (8)

Es soll versucht werden, des Ratichius didaktische Grundgedanken unter psychologischem Gesichtspunkt zu beurteilen. (9)

Worin liegt der ideale Charakter von Comenius' Großer Unterrichtslehre? (10)

Inwieweit lebt in Comenius der Geist seines Jahrhunderts und inwieweit hat das unsrige Ursache auf ihn zurückzuschauen? (11)

Ist Comenius in seiner 'Didactica Magna' bloß Didaktiker? (12)

Die Anschauung bei Comenius und in späteren pädagogischen Systemen. (13)

Die Bedeutung der Anschauung bei Comenius und bei Pestalozzi. (14)

Die Ansichten des Comenius über fremdsprachlichen Unterricht. (15)

(Zu Comenius s. außerdem unten Nr. 19.)

Welche Stellung nimmt in der Geschichte der Pädagogik Miltons Traktat über Erziehung ein? (16)

Miltons Erziehungsideal im Verhältnis zu demjenigen der Humanisten des XVI. Jahrh. (17)

(Zu Milton s. außerdem unten Nr. 48.)

Parallele zwischen der Pädagogik der deutschen Pietisten und derjenigen der 'Messieurs de Port Royal'. (18)

Die Bedeutung des religiösen Elements in der Pädagogik von Comenius und von A. H. Francke soll verglichen und beurteilt werden. (19)

Versuch, den Gedankeninhalt von Lockes 'Thoughts concerning Education' in kurzer Zusammenfassung unter streng systematischer Form wiederzugeben. (20)

Welche psychologischen Anschauungen liegen der pädagogischen Theorie Lockes zugrunde? (21)

Wie erscheint Locke in seinen 'Thoughts concerning Education' durch seine Zeit, seine persönliche Lebensstellung und seine Nationalität beeinflußt? (22)

Inwiefern macht sich in Lockes Pädagogik eine spezifisch englische (also auch bei früheren sowie späteren pädagogischen Schriftstellern dieser Nation hervortretende) Geistesrichtung geltend? (23)

Hat man recht, bei Locke eine ideale Auffassung des Erziehungszieles zu vermissen? (24)

Utilitarismus und Idealismus in Lockes pädagogischen Anschauungen. (25)

Inwiefern steht Locke, der mit seiner pädagogischen Theorie unter gewissen Gesichtspunkten als ein Vorläufer Rousseaus gelten darf, doch zugleich zu diesem in bestimmtem Gegensatz? (26)

Wie erscheint Fénelon in seinen pädagogischen Anschauungen vom Geist seiner Zeit, Kirche und Lebenssphäre bestimmt? (27)

Es soll möglichst bestimmt dargelegt werden, wie sich die große Bedeutung erklärt, welche Rousseaus 'Émile' in dem halben Jahrhundert nach seinem Erscheinen gewonnen hat. (28)

Es möge bestimmt und übersichtlich dargestellt werden, was von den durch Rousseau gegebenen Anregungen auf unser Erziehungswesen eine wertvolle Wirkung hat tun können und was unbedingt abgelehnt werden mußte. (29)

Die ethische Erziehung bei Rousseau. (30)

Welche Beurteilung verdient Rousseaus Erziehungstheorie unter dem sozialen Gesichtspunkt? (31)

Zusammenstellung und Beurteilung von Rousseaus Ansichten über den Unterricht in den üblichen Schulfächern. (32)

Was ist in Rousseaus 'Émile' spezifisch Französisches und was anderseits doch auch Unfranzösisches? (33)

(Zu Rousseau s. außerdem Nr. 26. 45. 46. 47. 79.)

Der Erziehungsplan von Rousseaus Zeitgenossen de la Chalotais ('Essai d'Éducation nationale') soll charakterisiert und beurteilt werden. (34)

Wie ist der Grundgedanke des Helvétius zu verstehen und zu beurteilen, daß die Erziehung auf die *passions* zu begründen sei? (35)

In welchem Verhältnis erscheint in der Pädagogik der Philanthropinisten der individualistische und der soziale Gesichtspunkt? (36)

Welche Beziehung besteht zwischen Goethes pädagogischen Ideen (nach den Wanderjahren) und denjenigen der Philanthropinisten? (37)

Wie verhält sich Kants Pädagogik zu seiner Philosophie? (38)

Inwiefern spiegelt sich in Kants Pädagogik der Geist des Philosophen, aber auch der Geist seiner Zeit? (39)

Inwiefern läßt sich eine innere Verwandtschaft von Jean Pauls pädagogischen Ideen mit denjenigen Pestalozzis behaupten? (40)

Welche Stellung nimmt die Religion in den Erziehungssystemen Pestalozzis und Jean Pauls ein? (41)

(Zu Pestalozzi s. außerdem Nr. 14.)

Wie bestimmt sich nach Jean Pauls 'Levana' Macht und Recht der Erziehung? (42)

Aus Jean Pauls 'Levana' soll das 'sechste Bruchstück', über die sittliche Bildung des Knaben, seinem Gedankengang nach in kurzer, bestimmter und übersichtlicher Fassung dargestellt werden. (43)

Die von Jean Paul in verschiedenen Abschnitten der 'Levana' entwickelten Gedanken über ethische Bildung sollen in einen festen, womöglich systematischen Zusammenhang gebracht und zusammenfassend charakterisiert werden. (44)

In welchen Punkten kann Jean Pauls 'Levana' von Rousseau beeinflußt erscheinen, und in welchen Stücken tritt sie zu ihm in Gegensatz? (45)

Die Pflege des Gefühls in den Erziehungstheorien von Rousseau und Jean Paul. (46)

Wie verhält sich Ernst Moritz Arndt in seinen 'Fragmenten über Menschenbildung' zu Rousseau? (47)

Analogien zwischen dem Erziehungsplan Miltons und demjenigen E. M. Arndts (nach dessen 'Fragmenten' u. s. w.). (48)

(Zu Fichte s. Nr. 2.)

Aus der Schrift von Friedr. Immanuel Niethammer 'Über den Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts' (Jena 1808) sollen die Hauptgedanken herausgehoben und in Kürze übersichtlich dargestellt, auch eine Beurteilung derselben namentlich nach ihrer geschichtlichen Bedeutung versucht werden. (49)

Herbart als pädagogischer Denker und als jugendfreundlicher Erzieher. (50)

Was läßt sich aus dem von Herbart für eine Privaterziehung Gedachten in die öffentliche Erziehung mit Erfolg herübernehmen? (51)

Ist Herbarts Gegenüberstellung von Regierung und Zucht eine notwendige und durchführbare? (52)

Begriff und Bedeutung des 'Interesse' in Herbarts pädagogischem System sollen dargelegt und womöglich beurteilt werden. (53)

Ist Herbarts Pädagogik in dem Grade individualistisch, daß sie die An-

erkennung der Rechte der Lebensgemeinschaft auf den Zögling ganz vermissen läßt? (54)

Über den Zusammenhang von Herbarts Pädagogik mit seiner Psychologie nicht bloß in Haupt-, sondern auch in Nebenpunkten. (55)

Welche Entwicklung der Herbartschen Pädagogik stellt sich in dem 'Umriß pädagogischer Vorlesungen' gegenüber der 'Allgemeinen Pädagogik' dar? (56)

Anscheinende oder wirkliche Widersprüche in Herbarts 'Allgemeiner Pädagogik'. (57)

Eigentümlichkeiten der Begriffsbildung und Begriffsbezeichnung bei Herbart. (58)

Die Bedeutung der Bildung des Gedankenkreises innerhalb der Gesamterziehung nach Herbart. (59)

Herbarts Glaube an die Kraft des Unterrichts. (60)

Herbarts Urteile über die einzelnen Lehrfächer sollen zu einem Ganzen zusammengestellt werden. (61)

Wie macht sich bei Herbart der Geist des Neuhumanismus fühlbar? (62)

Herbarts Stellung zu den Philanthropinisten. (63)

Inwieweit spricht aus Herbarts 'Allgemeiner Pädagogik' der Geist seiner Zeit? (64)

Herbarts Urteile über Zeitgenossen und Vorgänger. (65)

Wie ist in Herbarts 'Allgemeiner Pädagogik' die Individualität des Verfassers fühlbar? (66)

Welche Grundlagen für sein pädagogisches System haben Herbart seine Erfahrungen als Hauslehrer gegeben? (67)

Herbart als feinsinniger Beobachter des Lebens nach der 'Allgemeinen Pädagogik'. (68)

Die 'Regierung' nach Herbart und nach Ziller. (69)

Wie ist die Waitzsche Umbildung verschiedener Grundbegriffe von Herbarts Pädagogik zu beurteilen? (70)

Das Verhältnis von Benekes psychologischer Grundlage der Pädagogik zu derjenigen Herbarts. (71)

(Zu Herbart außerdem Nr. 83. 106. 124.)

Die Rechte des Individuums und der Lebensgemeinschaft nach der Pädagogik Schleiermachers. (72)

Welchen Zusammenhang läßt die Pädagogik Gustav Baurs mit derjenigen Schleiermachers erkennen? (73)

Kann Thaulows Versuch eines streng wissenschaftlichen Aufbaus der Gymnasialpädagogik als gelungen gelten? (74)

Praktisch sozialpädagogische Forderungen der Gegenwart nach P. Natorp, A. Döring und P. Bergemann. (75)

Vergleichung der 'Sozialpädagogik' von P. Natorp und der 'Sozialen Pädagogik' von P. Bergemann. (76)

Der religiöse Geist in M[me] Necker de Saussures 'Éducation progressive'. (77)

Es soll möglichst bestimmt und übersichtlich dargelegt werden, inwieweit

das Werk von Alfred Fouillée 'L'Enseignement au point de vue national' (Paris 1891, Hachette) konservative, inwieweit fortschrittliche, inwieweit auch spezifisch französische pädagogische Anschauungen entwickelt. (78)

Wie verhält sich Paul Lacombes 'Esquisse d'un Enseignement basé sur la psychologie de l'enfant' (Paris 1899, A. Colin) zu Rousseaus 'Émile'? (79)

Übersichtliche Darstellung des Inhalts der 'Éducation des Sentiments' von P. Félix Thomas (Paris 1899, F. Alcan) und Versuch einer Beurteilung. (80)

Die charakteristischen Gedanken Herbert Spencers über Erziehung sollen übersichtlich dargestellt und eine Beurteilung derselben versucht werden. (81)

Aus dem Werke von Alexander Bain 'Erziehung als Wissenschaft' sollen die eigentümlichsten Gedanken herausgehoben und in übersichtlicher Ordnung dargestellt werden. (82)

Wie weit schließt sich J. J. Findlay in seinen 'Principles of Class Teaching' (London 1902, Macmillan & Co.) an Herbart an und worin tritt er ihm entgegen? (83)

Die Schrift von John Dewey 'The School and Society' (Chicago 1900, University Press) soll nach ihren wesentlichen Gedanken wiedergegeben und eine Beurteilung derselben — namentlich auch nach ihrem Verhältnis zu der Kulturstufentheorie deutscher Pädagogen — versucht werden. (84)

* * *

Zu allgemeinen Fragen der Erziehungslehre stehen folgende Themata in Beziehung:

Das Verhältnis kultureller und idealer Gesichtspunkte für die Gestaltung der Erziehung nach verschiedenen Klassikern der Pädagogik. (85)

Die Bildung der Jugend für das Gemeinschaftsleben nach älteren und neueren pädagogischen Autoritäten. (86)

Über Pflege und Ausbildung der Sinnesorgane als Aufgabe der Erziehung. (87)

Die Bildung der Anschauung als Aufgabe der Erziehung. (88)

Die Bedeutung des Interesses für Erziehung und Unterricht. (89)

Die Stellung des Erziehers zum Spielbedürfnis der Jugend. (90)

Die erzieherische Bedeutung des Spiels soll bestimmt und übersichtlich dargelegt werden. (91)

Die Bedeutung von Muster, Beispiel und Vorbild in der Erziehung. (92)

Die wichtigsten Verschiedenheiten in der Auffassung der erzieherischen Strafe. (93)

Welche Berechtigung hat unter den Erziehungsmitteln die Belohnung? (94)

Zu allgemeinen Fragen der Unterrichtslehre:

Unter welchen Bedingungen und in welchem Sinn dürfen wir dem Unterricht eine erziehende Kraft zuschreiben? (95)

Welche Gefahr besteht, daß das Unterrichten zu einem Abrichten werde, und wie ist dieselbe zu vermeiden? (96)

Über Verschiedenheit der Begabung sowie die mögliche und wünschens-

werte Berücksichtigung derselben im Unterricht (nach älteren und neueren Schriften). (97)

Welche bestimmten Verschiedenheiten der unterrichtlichen Behandlung erfordern die sich folgenden jugendlichen Altersstufen? (98)

Die Bedeutung der Poesie im Gesamtplan des Jugendunterrichts. (99)

Die Bedeutung und Behandlung der Fabel im Jugendunterricht. (100)

Welchen Bildungswert dürfen wir der Erlernung lebender Fremdsprachen beimessen? (101)

Wert und Einrichtung didaktischer Exkursionen. (102)

Zu Fragen des Fachunterrichts:

Wie gewinnt der Unterricht in den Naturwissenschaften das möglichste Maß allgemein bildender Wirkung? (103)

Anschauung und Gesetz im gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht. (104)

Was kann der Unterricht in den Naturwissenschaften für die Ausbildung logischen Denkens leisten? (105)

Inwieweit kann Herbarts Forderung, daß das Ziel des Unterrichts Interesse sei, speziell auf den naturwissenschaftlichen Unterricht Anwendung finden? (106)

Wodurch wird dem Unterricht in den exakten Naturwissenschaften das Interesse der Schüler gesichert? (107)

Die praktischen und die idealen Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. (108)

Inwieweit kann der naturwissenschaftliche Unterricht eine Vorschule philosophischer Bildung werden? (109; s. auch 117)

Welche Stellung ist im naturwissenschaftlichen Unterricht der Hypothese einzuräumen? (110)

Welche Gelegenheiten ergeben sich an den verschiedenen Stellen des naturwissenschaftlichen Unterrichts zur Gewinnung bezw. Übermittlung biologischer Erkenntnisse? (111)

Welche Verbindung ist im Unterricht zwischen den verschiedenen Zweigen der Naturwissenschaft möglich und wünschenswert? (112)

Es soll bestimmt dargestellt werden, welchen bildenden Wert die Mineralogie als Schulfach nach verschiedenen Seiten hin gewinnen kann und wie sie sich in den Zusammenhang verschiedener Fächer einfügt. (113)

Das Verhältnis von Induktion und Deduktion im exaktwissenschaftlichen Unterricht. (114)

Welche Forderungen sind an die Handhabung der Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht zu stellen? (115)

Welchen Wert kann der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht für die sprachliche Ausbildung der Schüler gewinnen? (116)

Welche Unterlagen können die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schulstudien für eine philosophische Propädeutik liefern? (117)

Die Stellung der Mathematik im Gesamtplan der Bildungsfächer besonders nach Beneke, Waitz und Willmann. (118)

Die erste Einführung in die verschiedenen Lehrgebiete der Mathematik auf Schulen. (119)

Über die beste Reihenfolge der verschiedenen mathematischen Disziplinen im höheren Schulunterricht. (120)

Die Bedeutung und Behandlung der Aufgaben im mathematischen Unterricht unter psychologisch-didaktischem Gesichtspunkt. (121)

Welche Bedeutung ist auch im mathematischen Unterricht dem Gedächtnismäßigen einzuräumen? (122)

Kann man auch beim mathematischen Unterricht, wie bei anderen Lehrfächern, eine stofflich-utilitarische, eine formal-schulende und eine ideal-bildende Seite unterscheiden? (123)

Welche praktische Bedeutung kann Herbarts Bezeichnung der Geographie als einer 'assoziierenden Wissenschaft' gewinnen? (124)

Die Ansichten hervorragender pädagogischer Autoren über den Bildungswert der Geschichte sollen verglichen und beurteilt werden. (125)

Der Wert unseres deutschen Balladenschatzes unter erzieherischem Gesichtspunkt. (126)

Welche erzieherische Bedeutung können wir Lessing immer wieder abgewinnen? (127)

Durch welche menschlich gewinnenden und ethisch anregenden Züge wird Goethes Italienische Reise zu einer wertvollen Jugendlektüre? (128)

Wie läßt sich an Gestalten aus Schillers Dramen das Wesen der Charakterstärke und das der Charakterschwäche darlegen? (129)

Sind der Idealismus Corneilles und derjenige Schillers unter erzieherischem Gesichtspunkt gleichwertig? (130)

Welche Bedeutung kann das Französische als Unterrichtsfach unter erzieherischem Gesichtspunkt gewinnen? (131)

Wie kann der französische Unterricht in den unteren und mittleren Klassen der Forderung der Anschaulichkeit genügen? (132)

An welchen Punkten ermöglicht und empfiehlt sich Anknüpfung der englischen Syntax an die französische? (133)

Zum Schluß einige Themata, die bereits Erfahrungen aus dem allgemeineren Schulleben voraussetzen:

Die Unterscheidung von Schülertypen bei den Klassikern der Pädagogik, von Quintilian bis in die neuere Zeit, soll übersichtlich dargestellt, beurteilt und eventuell ergänzt werden. (134)

Welche typischen Verschiedenheiten finden sich bei der Jugend in ihrem Verhalten zu der Aufgabe des Memorierens? (135)

Wie weit reicht die Möglichkeit des Individualisierens im öffentlichen Schulunterricht? (136)

Die Vorteile und Nachteile des Klassenunterrichts im Verhältnis zum Einzelunterricht sollen unter psychologischem und organisatorischem Gesichtspunkt bestimmt werden. (137)

* * *

So viel für jetzt. Wenn die gesamte Reihe Mannigfaltiges berührt, so läßt sie doch auch große Gebiete (selbst solche, die dem Verfasser auszubeuten besonders nahe gelegen hätte) unberücksichtigt. Aber sie will nicht etwas wie ein geschlossenes Programm bedeuten, sondern ist auf Grund konkreter Verhältnisse so zu stande gekommen, indem — ich darf das wohl wiederholen — die bestimmten Fachstudien, Wünsche und sonstigen Verhältnisse der jedesmaligen Kandidaten den Ausgang bildeten. Ist es des Verfassers Los, an dieser seiner Stelle weiter zu suchen und zu versuchen, so wird die Ausdehnung über die gegenwärtigen zufälligen Grenzen hinaus nicht unterbleiben. Und weitere Erfahrung wird noch besser lehren, das wirklich Passende zu treffen und das Ungeeignete zu meiden.

WIE MILDERT MAN DIE FURCHT VOR DEM EXTEMPORALE?

Von Richard Pappritz

Vergangen, längst vergangen sind glücklicherweise die Zeiten, in denen das Extemporale der allein Ausschlag gebende Faktor bei der Beurteilung eines Schülers war. Wie viele Schüler, die ihren Schriftsteller fleißig präparierten und gewandt übersetzten, sind damals sitzen geblieben, nur aus dem Grunde, weil der größere Teil der Extemporalien nicht genügte. Auf jene übertriebene Wertschätzung dieser Art von Arbeiten folgte eine Reaktion. Heute ist die Zahl der Schulmänner, die das Extemporale völlig beseitigen wollen, gar nicht gering; ich erinnere z. B. an Nausester, Denken, Sprechen und Lehren. Berlin 1901. Zu hoffen ist allerdings, daß die Ansicht dieser Pädagogen niemals durchdringen wird. Wir würden dadurch ein vortreffliches Erziehungsmittel verlieren. Das Extemporale ist eine Schulung des Geistes, eine Übung, die Gedanken zu konzentrieren, eine Prüfung für den Schüler und — für den Lehrer.

Solange Extemporalien geschrieben werden, wird man sie auch bei der Endzensur berücksichtigen müssen. Besteht doch die Vorschrift, daß ein Schüler, der drei Arbeiten 'Nicht Genügend' geschrieben hat, zur mündlichen Prüfung gar nicht zugelassen wird; das heißt doch: bei einem völligen Versagen im Schriftlichen nützen selbst g u t e Leistungen im Mündlichen nichts. Da also das Extemporale seine Wichtigkeit hat, sehen ihm viele Schüler mit Bangen entgegen. Ja, manche sollen sogar sehr aufgeregt sein, nicht ordentlich essen, nicht einschlafen können, in später Abendstunde nach dem Lehrbuch greifen, um wieder und immer wieder das betreffende Pensum durchzulesen. Allzugroß wird wohl die Zahl dieser Schüler, von denen ich nur indirekt etwas gehört habe, nicht sein. Anderseits sei gern zugestanden, daß ein beträchtlicher Teil von Schülern während des Schreibens eines Extemporales unter einer gewissen Befangenheit und Angst leidet.

Auseinanderzusetzen, wie dieselbe gemildert werden kann, sei die Aufgabe der folgenden Zeilen.

Zunächst ist es mein Grundsatz, in der letzten Stunde vor einem Extemporale niemals etwas Neues durchzunehmen. Die ganze Stunde verwende ich auf Einübung des durchgenommenen Pensums, teils durch Abfragen, teils durch Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache. Die Durchnahme eines neuen Pensums erscheint mir ganz zwecklos. Das noch nicht Eingeübte im Extemporale vorzubringen, würde jeder pädagogischen Regel widersprechen.

Der Schüler konzentriert sein Interesse auf das Extemporale, soll es sogar tun. Er wird also bei der Durchnahme des neuen Stoffes, der, wie er weiß, im Extemporale nicht vorkommt, nicht sehr aufmerksam sein, ihn auch nicht sehr gründlich lernen. —

Zweckmäßig erscheint es mir, das Extemporale vor der Stunde anzufertigen, die zur Vorbereitung auf dasselbe dient. Kommt nun eine Regel vor, die längere Zeit nicht geübt ist, so lasse man einen Satz übersetzen, der dieselbe Regel enthält. Beispielsweise: Im Extemporale kommt vor: 'Es kann nicht gezweifelt werden, daß Sabinus sehr schlau gewesen ist'; in der Stunde, die dem Extemporale vorangeht, lasse ich übersetzen: 'Es kann nicht gezweifelt werden, daß Catilina Hunger und Durst ertragen konnte.' Man überlege: Welche Vokabeln könnten einem größeren Teile der Schüler fremd sein? Man frage dieselben ab, bilde Sätze, in denen sie vorkommen, lasse die betreffenden Worte an die Tafel schreiben. Dagegen lasse ich niemals einen Satz, der im Extemporale vorkommen soll, vorher übersetzen, denn ein mechanischer Kopf, der ein gutes Gedächtnis hat, aber gar kein Nachdenken, erzielt auf diese Weise Scheinerfolge; auch werden die Schüler zu Betrügereien veranlaßt, indem sie Bruchstücke der Sätze auf die Handfläche, Manschette, Tischplatte oder Nägel mitschreiben.[1])

Das Extemporale wird sich im allgemeinen an Gelesenes anlehnen. Das betreffende Stück darf nicht zu lang sein, zwei Kapitel Cäsar z. B. genügen durchaus. Bei der Auswahl des Stückes muß man mit Takt verfahren. Völlig verfehlt erscheint es mir beispielsweise, ein Extemporale schreiben zu lassen über den Krieg Cäsars mit den Venetern, über einen Abschnitt, der eine Fülle seltener Vokabeln und Redewendungen enthält. Kommt in einem leichteren Abschnitt eine besonders schwere Wendung vor, deren Übersetzung mit Mühe erarbeitet ist, so ist es keineswegs nötig, dieselbe im Extemporale vorzubringen. Im Gegenteil! Man meide sie! Das betreffende Stück, das dem Extemporale zugrunde gelegt wird, muß genau verstanden sein, alle Konstruktionen müssen erklärt, alle unregelmäßigen Verben abgefragt sein. Die Vorbereitung des Schülers muß eine Rückerinnerung sein an das in der Schule Durchgenommene, nichts anderes. [Diese Mahnung sollte selbstverständlich sein, ist es aber durchaus nicht. Selbst modern ausgebildete Pädagogen verstoßen noch dagegen.]

Manche Schulmänner meinen, ein Extemporale, das sich an die Lektüre anlehnt, verlange zu viel Arbeitszeit seitens des Schülers. Berücksichtigt man das von mir oben Ausgeführte, so wird dies kaum der Fall sein. Ferner steht folgender Ausweg offen: Soll am Freitag ein Extemporale geschrieben werden über Cäsar lib. IV cap. II u. III, so gebe man zu D o n n e r s t a g auf, die Vokabeln von lib. IV cap. II zu wiederholen. Zweifellos ist es sehr zweckmäßig, von Zeit zu Zeit, einmal im Vierteljahr oder einmal im Semester, ein völlig freies Extemporale zu diktieren, das sich weder an die Lektüre anlehnt,

---

[1]) Die Frankfurter Zeitung brachte im September 1902 sehr lehrreiche Artikel über die unerschöpfliche Findigkeit der Kinder, wenn es gilt, den Lehrer zu betrügen.

noch einen besonderen, engen Kreis von Regeln berücksichtigt. Im allgemeinen halte ich es für richtig, wenn die betreffende Sprache schon mehrere Jahre Lehrgegenstand gewesen ist, ein zusammenhängendes Stück zu diktieren. Verfehlt jedoch erscheint mir diese Maßnahme beim Anfangsunterricht. Das Deutsch in einem solchen zusammenhängenden Stück wird meistens schwerfällig und geschraubt sein, seltene Wendungen und Phrasen lassen sich nicht vermeiden. Vor allem, man hat nicht Gelegenheit Regeln einzuüben. Wie zweckmäßig ist es z. B., im Französischen in Quarta einen Satz zu bringen, in dem *ce*, einen zweiten, in dem *cet*, einen dritten, in dem *celui* vorkommt; oder einen Satz, der *ses parents*, einen zweiten, der *leurs parents*, einen dritten, der *leur* verlangt. Der Anfangsunterricht ist nun einmal dazu da, Vokabeln und gewisse Regeln einzuüben. Man lasse den Aberglauben fallen, daß dies notwendig für Lehrer und Schüler langweilig sein muß.

Doch kehren wir zu meinem eigentlichen Thema zurück. Man vermeide allzu große Kniffliehkeiten und Einzelheiten! Diese Forderung ist schon so oft von hervorragenden Pädagogen aufgestellt, beispielsweise von Matthias, 'Praktische Pädagogik', aber immer wieder und wieder wird dagegen verstoßen.

Wir Philologen machen uns vielfach nicht recht klar, welche Schwierigkeiten ein Schüler zu überwinden hat. Mancher Schüler wird eine Regel wohl verstehen, wird sie fließend hersagen, das Musterbeispiel richtig übersetzen und trotzdem, wenn er sie bei dem Extemporale anwenden soll, einen Fehler machen. Hat man etwas so Schwieriges, wie *interest*, wie τρέπω und τρέφω durchgenommen, so erscheint es mir nicht zweckmäßig, dieses bereits in derselben Woche im Extemporale vorzubringen; man warte damit bis zum nächsten Extemporale, bringe aber dann dieselbe Schwierigkeit in mehreren Arbeiten hintereinander. Gewisse Sachen, wie *interest, mihi invidetur, vetor* u. a., wie ἵστημι, φθάνω, λανθάνω, ἐπιλανθάνομαι, die Verba contracta können überhaupt gar nicht oft genug, mündlich und schriftlich, geübt werden. Solche Sachen müssen nicht ausnahmsweise, sondern häufig vorkommen. Man weise darauf hin: Morgen kommt im Extemporale diese Schwierigkeit vor, z. B. 'bewundert werden'; man bringe aber dieselbe Schwierigkeit in einer der folgenden Arbeiten, ohne besonderen Hinweis, wieder.

Sehr gebräuchlich ist es, am Ende eines Extemporales Formen zu diktieren. Ich gestehe offen, daß ich kein Freund davon bin; im Lateinischen und Französischen habe ich es gar nicht, im Griechischen nur in beschränktem Umfange getan, so daß ich höchstens 5 Formen diktierte, von denen eine nie mehr als zwei Formen in sich schloß, z. B. 1. θεῖναι — δοῦναι. Jene langen Formenextemporalien am Schluß, die bisweilen eine halbe Seite umfassen, bei denen eine Form oft fünf oder sechs Teile enthält, verderben den Schülern oft die Arbeit und damit Lust und Liebe zur Sache. Gerade bei den Formen hütet sich der Lehrer vielfach nicht vor Kniffliehkeiten und Einzelheiten. Da kommen folgende Übungen vor: O ihr Beile, ihr möchtet gebissen werden (praes. u. aor.); werde erlost (praes. u. aor.); sie haben gekämmt; wir

hatten geniest; sie hätten gebeugt; er wird scheelsüchtig sein; den Nadeln. Das sind Übungen, die den Gegnern der alten Sprachen Handhaben bieten.

Das Extemporale ist ja auch keineswegs das einzige Mittel, um Formen einzuüben. Man kann dies mündlich tun unter Zuhilfenahme der Tafel, man kann ferner den Schülern Formen deutsch ins Diarium diktieren, damit sie dieselben zu Hause übersetzen. Ich habe die Erfahrung gemacht, daß diese Art von Arbeit bei den Schülern sehr beliebt ist; denn die besseren betreiben es als Sport, die deutsch diktierten Formen gleich in der fremden Sprache mitzuschreiben.

Oben bin ich dafür eingetreten, daß sich das Extemporale im allgemeinen an die Lektüre anlehnen soll. Doch der Lehrer muß sich hüten, in der Anlehnung zu weit zu gehen. Als warnendes Beispiel steht mir in dieser Hinsicht ein Lehrer vor Augen, den ich in Untersekunda hatte. Seine griechischen Extemporalien waren nichts als ein Auszug aus den betreffenden Paragraphen des Xenophon. Die Folge war, daß ungefähr der dritte Teil der Klasse sich unerlaubter Hilfsmittel bediente. Der Text muß völlig umgemodelt werden, so zwar, daß z. B. für ein Participium coniunctum in der Arbeit ein Ablativ resp. Genetivus absolutus eintritt. Namentlich bei der Liviuslektüre hüte man sich vor einer zu großen Verwendung der betreffenden Phrasen im Extemporale, da ja bekanntlich viele der Livianischen Ausdrücke nicht als gut lateinisch gelten.

Zum Schluß noch ein Wort über die Rückgabe der Arbeiten. Hinsichtlich dieses Punktes stehen zwei Ansichten einander schroff gegenüber. Die einen sagen: Das Extemporale muß vor der Durchnahme an die Schüler verteilt werden; denn auf diese Weise sieht der Schüler gleich, was er falsch gemacht hat, er wird an dieser Stelle aufpassen und den Fehler richtig verbessern können. Die anderen sagen: Das Extemporale muß vor der Austeilung der Hefte besprochen werden; denn nur so kann man die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse wach erhalten. Nach meiner Auffassung ist der zweite Standpunkt der allein richtige. Ist es doch das Ziel der modernen Pädagogik, beim Unterricht die gesamte Klasse zu beschäftigen, womöglich zu fesseln. Ein Schüler, der sein Heft in der Hand hat, der seine Fehler versteht, wird beinahe aufgefordert, bei der Durchnahme der Arbeit zu träumen oder sich mit fremden Dingen zu beschäftigen. Er wird auch von den Zwischenfragen, die sich an die Durchnahme des Extemporales knüpfen, wenig hören.

Wenn der Durchschnittsschüler, ja selbst der schwächere Schüler seine Verbesserung anfertigen kann, obgleich er bei der Durchnahme das Heft nicht zur Hand hatte, so entspricht das Extemporale dem Standpunkt der Klasse.

Ist ein Extemporale wider Erwarten schlecht ausgefallen, so erachte ich es für zweckmäßig, unmittelbar nach der Durchnahme, auf unvermutet mitgebrachten Bogen, den Schülern die Arbeit, bezügl. einen Teil der Arbeit, noch einmal zu diktieren. Oder man stelle den Schülern die Aufgabe, die Regeln, gegen die besonders viele verstoßen haben, aus dem Kopfe aufzuschreiben und dazu selbständig Beispiele zu bilden.

DIE WECKUNG DES HISTORISCHEN SINNES BEI DEN SCHÜLERN DER HÖHEREN LEHRANSTALTEN[1]

Von Wilhelm Soltau

Wenn ich im folgenden einige Bemerkungen über 'die Weckung des historischen Sinnes bei den Schülern der höheren Lehranstalten' gebe, so gedenke ich nicht zu erörtern, wie geschichtliche Kenntnisse ausgebreitet oder wie historisches Interesse überhaupt erweckt werden könne; sondern es handelt sich dabei um die Schärfung des Verständnisses für den Gegensatz, welcher zwischen dogmatischem Wissen und historischer Erkenntnis, zwischen einer poetischen und einer geschichtlichen Weltanschauung besteht, zugleich aber um die Mittel und Wege, die der Lehrer einzuschlagen hat, um die in praxi oft eintretenden Konflikte zum Heile der Schule und der Schüler zu lindern.

Die Pädagogik hat sehr verschiedenartige Aufgaben hinsichtlich der Ausbildung der geistigen Kräfte der Jugend. Sie soll auf der einen Seite Phantasie und Gemüt entwickeln, auf der anderen den Verstand und den Sinn für das Reale schärfen, sie soll die Wirklichkeit richtig wahrnehmen und beobachten lehren.

Bekanntlich geschieht ersteres durch Mitteilung von Märchen, Sagen, von Schöpfungen der Poesie und der Literatur, durch Weckung religiöser Vorstellungen und Gefühle, während das letztere sowohl durch zahlreiche andere Unterrichtsgegenstände als vor allem durch historische und naturhistorische Kenntnisse erreicht wird.

Beide Arten der Belehrung können leicht in Widerstreit geraten und durchkreuzen sich tatsächlich auch sehr oft in ihren Wirkungen. Schon auf den unteren Stufen schwebt nicht selten bei der Erzählung von Sagen und abnormen Vorgängen die Frage auf den Lippen der Hörer: 'Ist das auch wirklich wahr? Sind das Geschichten oder ist das Geschichte?' Mit jedem Jahre wächst aber die Kritik und das Bestreben, den bloßen Autoritäten zu mißtrauen. Um so schwieriger wird die Aufgabe des Lehrenden, diese doppelte Seite des Unterrichts zu berücksichtigen.

Im allgemeinen stehen zwar die Grundsätze fest, welche hierbei für die einzelnen Stufen des Unterrichts zu gelten haben.[2]

---

[1]) Nach einem in der Versammlung der Lehrer der höheren Lehranstalten von Elsaß-Lothringen gehaltenen Vortrage, über den u. a. ausführlich auch in der Straßburger Post vom 19. und vom 26. Juni berichtet ist.

[2]) Zu beachten ist hier namentlich die vortreffliche Abhandlung von Heinrich Holtzmann 'Die Behandlung des Wunders im Religionsunterricht' Protest. Monatshefte VI 10 S. 373 ff.

Für die Unterstufe ist selbstverständlich die einfache Wiedergabe des Sagenstoffes oder der geschichtlichen Tradition, ohne irgendwelche kritische Nebenausführung, erforderlich. Auch das Wunderbare und Phantastische ist hier nicht zu beseitigen. Gerade für dieses Alter ist es von besonderer Wichtigkeit, daß das Interesse durch vielseitige Stoffmitteilung angeregt, die Phantasie mannigfach gefesselt, der Sinn für poetische Darstellungen geweckt wird. 'Eine von der dichtenden Volksseele in Form geschichtlicher Vorgänge gekleidete Wahrheit hat für das Kind und für die Menschheit im großen mindestens dieselbe Kraft, wie für den einzelnen wissenschaftlich gebildeten, disziplinierten Geist die geschichtliche Wirklichkeit.'[1])

Allerdings ist hierbei stets darauf zu achten, daß der Glaube an das Wunderbare und Absonderliche nicht allzusehr erregt werde. Schlicht und naiv möge die Überlieferung vorgetragen werden, das allzu Wunderbare zum Teil auf die Beschaffenheit der Tradition abgewälzt werden durch ein 'die Sage erzählt'.

Auch auf der Mittelstufe hat die Kritik noch durchaus zu schweigen. Der historische Unterrichtsstoff, gegen den hier das sagenhafte und selbst das poetische Element zurückzutreten hat, bildet die Grundlage. — Der Geschichtsstoff muß hier noch rein dogmatisch und als etwas Feststehendes den Schülern überliefert werden. Auf dem Grenzgebiet zwischen sagenhafter und echt geschichtlicher Kunde kann dabei getrost noch die herkömmliche Berichterstattung zugrunde gelegt werden, auch wenn sie vor der modernen Kritik nicht bestehen kann. Römische Königsgeschichte, Lucretia- und Coriolansage können auf dieser Stufe ebensowenig entbehrt werden, wie sie umgekehrt auf der oberen Stufe nicht mehr gelehrt, wenigstens nicht mehr als historische Wahrheit vorgetragen werden sollten.

Die Hauptschwierigkeiten bestehen jedenfalls für die oberen Stufen unserer höheren Schulen.

Das eine sollte hier feststehen, daß in den oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten eine andere Methode befolgt werden muß Sage und Geschichte, historische Tatsachen und persönliche Überzeugungen, Glauben und Wissen auseinanderzuhalten, als auf den früheren Stufen. — Hier ist es nicht mehr möglich, die Mythen und kindlichen Sagen mit ernster Miene als historische Wahrheit vorzutragen, hier ist es sogar nicht mehr angängig, die Schlachtenschilderungen des Livius oder die Anekdoten des Herodot für bare Münze auszugeben, oder etwa die Urgeschichte der Menschheit nach den ersten Kapiteln der Bücher Mose darzustellen. Ohne daß er gerade überall eine kritische Sonde anlegt, wird doch der Lehrer der höheren Klassen teils durch die Ergebnisse seiner eigenen Forschungen, teils durch die Fragen seiner Schüler sich gezwungen sehen, eine völlig andere Stellung zur Überlieferung einzunehmen als auf den unteren Stufen. Und wollte er selbst aus Zartgefühl oder aus

[1]) Heinrich Holtzmann a. a. O. S. 379.

Feigheit mit seinem Urteil zurückhalten und seine Überzeugung verschweigen[1]), so würden ihn seine Schüler bald genug zwingen, Stellung zu nehmen. Denn nichts läßt den Lehrer so hilflos und lächerlich erscheinen, als wenn er aus Angst die Wahrheit verleugnet und fadenscheinige Ausreden gebraucht, um dies zu bemänteln.

Übrigens ist zu beachten, daß es bei nicht wenigen Unterrichtsgegenständen ohne jede Schwierigkeit möglich ist, einen wissenschaftlichen Standpunkt zu vertreten, ohne kindliche Gemüter zu beleidigen.

Bei den wichtigsten Stoffen der poetischen Werke eines Homer, eines Vergil wird es einem jeden Schüler auch ohne erklärende Bemerkungen klar sein, daß die Erzählungen, an welche er in früheren Jahren geglaubt hatte, nur Gebilde der Phantasie seien. Man braucht keinem Schüler der höheren Klassen ausdrücklich zu sagen, daß die Erzählungen von Achill und Aias, von Laokoons Schlangen und dem hölzernen Pferd ungeschichtlich sind. Auch schadet es der poetischen Auffassung der Schüler ebensowenig, wenn sie erkennen, daß Schillers Gestalten der Jungfrau von Orleans, von Wilhelm Tell und Marquis Posa nicht der Geschichte angehören.

Umgekehrt wird hier durch die Gegenüberstellung von Sage und Geschichte gerade die Freude und das Verständnis für beide gefördert. Kein urteilsfähiger Schüler wird seine Freude am Tell verlieren, wenn ihm später neben der negativen Behandlung des Sagenstoffes auch in positiver Weise eine Geschichte der Entwicklung der Schweizer Freiheit gegeben wird. Kein verständiger Schüler wird die Freude an der Versöhnungsszene von Johanna mit dem Herzog von Burgund verlieren, wenn er daneben auf die geschichtliche Wahrheit, daß eine Aussöhnung zwischen Burgund und Frankreich zu ganz anderer Zeit und aus ganz anderen Motiven erfolgt ist, aufmerksam gemacht wird.

Schon etwas bedenklicher ist es vielleicht, weniger für die geschichtliche Erkenntnis als wegen der Erschütterung des Glaubens an die Tradition überhaupt, wenn den Schülern der höheren Klassen das Unhistorische der römischen Königszeit, wenn ihnen Coriolansage und Camilluslegende genommen werden sollen.

Nun kommt zwar in zahlreichen Fällen für den Unterricht nicht viel darauf an, ob die Einzelheiten eines Berichts völlig historisch sind. Ob die Weiber von Weinsberg wirklich ihre Männer gerettet oder nicht, ob Heinrich der Vogelsteller beim Vogelfang die Nachricht seiner Wahl empfangen oder

---

[1]) Vgl. dazu auch Friedrich Delitzsch: Babel und Bibel. Ein Rückblick und Ausblick (Stuttgart 1904) S. 9 f., der manche Urteile anführt über die Unwahrhaftigkeit und Heuchelei, welche aus dem Verschweigen wissenschaftlicher Wahrheit entstehen müssen. 'Wie wenige unter den Gebildeten in der Gemeinde, ja auch unter den älteren Geistlichen, haben eine deutliche Vorstellung davon, was in der wissenschaftlichen Theologie der Gegenwart eigentlich vorgeht! Und wie wenig von unseren Resultaten ist bisher in die Lehrerseminare eingedrungen' (Gunkel)! 'Der Schade ist, daß die großartigen Fortschritte der Bibelforschung nicht der gläubigen Gemeinde zu Nutz und Dienst fruchtbar gemacht worden sind' (Böhmer).

nicht: wer will's entscheiden, und wem macht die Frage viel Kopfzerbrechen? Bedenklich wird der Konflikt zwischen sagenhafter Tradition und Geschichte, zwischen kindlichem Glauben und kritischem Wissen erst da, wo eine alte Tradition in Verbindung mit religiösen Anschauungen steht, wo Kirche und Staat ein Interesse haben oder zu haben glauben, das Alte und Veraltete zu konservieren. Wenn es sich darum handelt, ob die alte geozentrische Weltanschauung zu Recht bestehen oder die heutige heliozentrische Auffassung zu gelten habe, wenn es sich darum handelt, ob die Angaben, welche unter dem Banne eines veralteten Wunderglaubens entstanden sind, anzunehmen, oder ob an ihre Stelle der Glaube an die Unverbrüchlichkeit der Naturgesetze zu treten habe: da ist der Konflikt nicht so leicht zu umgehen, wie bei der Beurteilung einiger geschichtlicher Anekdoten.

Oder wenn es sich darum handelt, die Geschichte der Erdbildung klarzulegen, und der wissenschaftlich gebildete Lehrer doch selbstverständlich dabei absehen muß von den kindlichen Vorstellungen antiker Völker; wenn es gar gilt, bei aller Hochachtung vor manchen idealeren und künstlerischen Bestrebungen des Mittelalters doch keinen Zweifel darüber bestehen zu lassen, daß jene Epoche in ihrem Philosophieren und Hantieren nur eine trübe Dämmerzeit gewesen ist, welche die Weiterentwicklung der Menschheit unterbrochen, daß erst dann wieder eine erfreulichere Epoche der Menschheit begonnen habe, als die Welt sich zu besinnen begann darauf, daß sie wieder anknüpfen müsse an die Errungenschaften antiker Kultur, an die Blüte der klassischen Kunst, an das unvergängliche Gut ursprünglichen Christentums: ja, da beginnen die Schwierigkeiten für den Lehrer der höheren Klassen.

Gleichwohl kann es der Hauptsache nach hier keine Unsicherheit geben, wie der wissenschaftliche Lehrer vorzugehen hat.

Das Gesetz der Erhaltung der Kraft, einer unabänderlichen Gesetzmäßigkeit in der ganzen uns umgebenden Welt, die Ungeschichtlichkeit, ja Unmöglichkeit zahlreicher Wunderberichte[1]), die prinzipielle Beseitigung des Wunderbegriffs bei allen natürlichen Vorgängen: das sind Dinge, die nicht nur gelehrt werden sollten, sondern welche die Grundlage aller mathematischen, chemischen, physikalischen Unterweisungen bilden müssen, wenn diese sich nicht selbst aufgeben wollen. Die Entstehung unseres Planetensystems in Zeiträumen, von welchen frühere Jahrhunderte keine Ahnung gehabt haben, die durch die Spektralanalyse verbürgte Einheitlichkeit der Grundstoffe, aus denen die fernsten Weltkörper ebensogut wie unsere Erde zusammengesetzt sind, die großartigen Newtonschen Gesetze, welche eine einheitliche gesetzliche Ordnung bei der Bildung unseres Planetensystems verbürgen: das sind Grundlagen unseres Wissens, welche nicht

[1]) Keineswegs aller; die Wunderheilungen Jesu beruhen auf tatsächlichen Vorgängen. Man vergleiche Soltau, Hat Jesus Wunder getan? (Leipzig 1903). Aber ihre Herleitung hat nur im Einklang mit den Naturgesetzen zu erfolgen. Über den Begriff eines geistigen Wunders s. ebendaselbst S. 14. 98 f.

durch irgend welche mittelalterliche oder, besser gesagt, vorsintflutliche Weltauffassungen in Frage gestellt werden dürfen.

Ein naturwissenschaftlicher Lehrer, welcher die Darwinschen Theorien von der Entwicklung und Umbildung der Arten, natürlich innerhalb der verständigen Grenzen, welche Darwin selbst innegehalten hat, ignorieren wollte, würde das Licht der Welt zu scheuen haben.

Ähnlich steht es mit den Ergebnissen moderner Wissenschaft auf anderen Gebieten, namentlich auf dem Gebiete der historischen Forschung. Eine geschichtliche Darstellung, welche weder von den babylonischen, noch von den mykenischen, troischen und anderen Funden etwas wissen wollte, würde sich selbst ein Armutszeugnis ausstellen. Die traditionelle Geschichte der römischen Königszeit darf nicht mehr sans phrase in den oberen Klassen gelehrt werden und ist durch eine Geschichte der damaligen Institutionen zu ersetzen. Ein wissenschaftlicher Geschichtsunterricht wird ebensosehr die allmähliche Entstehung der Macht und der allmählichen Degenerierung des Papsttums darzulegen haben wie die Unechtheit der Konstantinischen Schenkung oder die Verkehrtheiten päpstlicher Verwaltung im Kirchenstaat. Wie Dante und Chaucer die Verkommenheit der kirchlichen Zustände, der kirchlichen Würdenträger des späteren Mittelalters geschildert haben, das zu verkünden muß nicht nur gestattet, sondern geradezu geboten sein.

Nun wird mancher einwenden: Das ist doch selbstverständlich, daß in allen diesen Fällen der Lehrer die Wahrheit nicht verschweigt, ja daß er ebensosehr wie die wissenschaftlich feststehenden Wahrheiten hierüber auch seine eigenen wissenschaftlich begründeten Überzeugungen offen ausspricht!

In der Tat ist es klar und selbstverständlich. Aber vieles ist selbstverständlich und muß doch immer wieder gesagt und eingeschärft werden, namentlich auf diesem Gebiete, wo so viele fremdartige Einflüsse demjenigen der Schule entgegenarbeiten und feindlich gegenüberstehen.

Gar manche Mächte, welche unseren Schulen sehr nahe stehen, wünschen eine solche Mitteilung der wissenschaftlichen Wahrheiten nicht oder doch nur in einem recht bescheidenen Maße.

Die Familien sind sehr oft gar nicht dafür eingenommen, daß den Schülern die Milch der frommen Denkungsart mit anderen Elementen versetzt wird. Von ihrer Seite wird vielfach befürchtet, daß durch die Mitteilung der Ergebnisse kritischer Geschichtsforschung oder gar der Resultate moderner Naturwissenschaften die in den Familien gepflegten Mächte der Autorität, der Religiosität, der Pietät untergraben werden.

Noch gewichtiger ist der Einspruch kirchlicher Organe, welche verlangen, daß der wissenschaftliche Unterricht ihre Kreise nicht stören solle.

Wäre es Sache der Wissenschaft oder auch nur der wissenschaftlichen Pädagogik zu bestimmen, bis wie weit sie gehen dürfe, wie weit der Familie, der Kirche, den Stimmungen in Stadt und Land ein Einspruchsrecht zustehe, so wäre ein friedliches Nebeneinanderwirken ohne ernstliche Konflikte möglich. Nie aber kann die Wissenschaft, kann der auf deutschen Universitäten zu

einer voraussetzungslosen Erforschung der Wahrheit geführte und an sie gewöhnte Lehrer die dort gelernten Ergebnisse verleugnen und sie so beschneiden, daß sie in den Rahmen hineinpassen, den ihm kirchliche, staatliche oder gar spießbürgerliche Autoritäten[1]) freilassen. Diese mögen ihm unter Umständen es nahe legen oder, soweit sie Macht dazu haben, selbst vorschreiben, dieses oder jenes als nicht opportun beiseite zu lassen. Trotzdem wird immer noch so viel übrig bleiben, daß er die Souveränität der wissenschaftlichen Wahrheit jenen fremdartigen Eingriffen gegenüber hochhalten muß, wenn sich der höhere Unterricht nicht selbst aufgeben, nicht sein eigenstes Wesen verleugnen will. Es ist nicht möglich, die Anschauungen über Toleranz, wie sie nicht nur die Aufklärer des XVIII. und die Freidenker des XIX. Jahrh., sondern auch bereits Buddha und Jesus hochgehalten haben, mit den Forderungen des Syllabus in Einklang zu bringen. Kirchlicher Autoritätsglaube und Freiheit der wissenschaftlichen Forschung sind Gegensätze, die wie alle derartigen Widersprüche im Leben Übergänge und Vermittlungen aufweisen, aber prinzipielle Gegensätze bleiben. Das Urteil, welches Janssen, die jesuitischen Biographen von Lessing und Voltaire abgegeben haben, steht in einem unüberbrückbaren Gegensatz zu der Auffassung, welche moderne wissenschaftliche Forscher, welche Danzel, David Strauß oder Erich Schmidt gewonnen haben. Es ist nicht möglich, Goethes Lebensauffassung gerecht zu werden, wenn man den Standpunkt der Orthodoxie festhält. Vor allem aber ist es undenkbar, die ausnahmslose Geltung der Naturgesetze hoch zu halten und zugleich eine Welt anzunehmen, welche durch ein beständiges willkürliches und wunderbares Eingreifen Gottes für diese Gesetzmäßigkeit keinen Raum übrig läßt.

Ja, anstatt daß man sich von kirchlicher Seite bemühen sollte, diese Gegensätze zwischen der Auffassung früherer Generationen und der Jetztzeit zu lindern, mehren sich umgekehrt die Versuche, die Freiheit der Wissenschaft durch dogmatische Spekulationen und Einschränkungen einzuengen.

Kein Mensch würde z. B. etwas dagegen einzuwenden haben, wenn das katholische Dogma aufgestellt würde, es sei Gottes Absicht, daß die Kirche einen irdischen Vertreter Christi an der Spitze habe. Wenn aber verlangt wird, daß zugunsten dieses Dogmas die 25jährige Anwesenheit des Petrus in Rom gelehrt werden solle, während doch die Schriften des Neuen Testaments eine gleichzeitige Anwesenheit des Petrus und Paulus in Rom ausschließen, ja da ist es nicht möglich, eine Einigung zwischen Kirchenlehre und wissenschaftlicher Wahrheit herzustellen.

Konflikte sind hier also unvermeidlich. Es fragt sich nur, wie sie zu lindern, wie sie zu einem friedlich schiedlichen Ausgleich hinzuleiten sind, wie sie vor allem zum Heil der Jugend einem gedeihlichen Ende zugeführt werden können.

Und da kann vorab eins zur Beruhigung angeführt werden.

---

[1]) Die dreisten Versuche mehren sich, in denen Halbgebildete sich eine Kritik über die Mitteilung wissenschaftlicher Wahrheiten an Schüler und Studierende erlauben. Vgl. dazu die Nachweise bei v. Hoensbroech 'Der Syllabus seine Autorität und Tragweite' S. 36 f.

Das Bestreben der Lehrer, ihre Schüler vorurteilsfrei in alle Fragen des Lebens und des Forschens wissenschaftlich einzuführen, muß und wird hoffentlich vor allem seine Grenzen in der eigenen wissenschaftlichen Erkenntnis des Lehrers selbst haben.

Vor allem wird jeder wissenschaftlich gebildete Lehrer sich stets der Grenzen des wissenschaftlichen Erkennens bewußt sein und gerade diese so wichtige Seite der wissenschaftlichen Forschung, die Schranken des Wissens, auch seinen Schülern nicht vorenthalten. Gegenüber den kecken Versuchen, über alles ein abschließendes Urteil abzugeben, gegenüber den Theorien von Kraft und Stoff, von Hegelei und Haeckelei, hat die Wissenschaft ihr Ignoramus et Ignorabimus gesprochen. Der Naturforscher wird also seinen Schülern auf der einen Seite ein klares Verständnis beibringen für die einzigartige Entdeckung Newtons, daß das ganze Sonnensystem durch das gleiche Gesetz der Schwerkraft zusammengehalten und geordnet sei, und zeigen, wie mit Hilfe der Spektralanalyse die Zusammensetzung auch der entlegensten Weltkörper zu bestimmen, ihre gleichartige chemische Bildung festzustellen sei. Aber er wird auch zugleich mit Kant hervorzuheben haben: Zwei Dinge werden stets in dem Menschen das Gefühl des Erhabenen erregen: der gestirnte Himmel über uns und das Sittengesetz in uns. Und daran anknüpfend wird gerade der streng wissenschaftlich gesinnte Lehrer seine Schüler darauf hinweisen, wie unendlich weit der menschliche Geist davon entfernt ist, dieses Weltall zu verstehen, wie der Mensch die Tiefen der Erkenntnis ahnen, die Großartigkeit des geistigen Lebens empfinden, nicht aber ergründen und wissenschaftlich definieren könne. Kurz, er wird mit Goethe darauf hinweisen: 'Der Mensch ist nicht dazu da, die Probleme der Welt zu lösen, wohl aber zu erforschen, wo sie anfangen, und sich dann innerhalb der Grenzen des Begreiflichen zu halten.'

Und dieselbe Begrenztheit des menschlichen Wissens wird bei allen Fragen historischer Art hervorzuheben sein. Ja hier noch in stärkerem Grade. Denn einerseits ist ja die Überlieferung oft viel lückenhafter und unsicherer als bei naturwissenschaftlichen Untersuchungen, und anderseits ist hier das Urteil viel subjektiver und willkürlicher, da die Verschiedenheit der Lebensanschauung, der politischen und religiösen Überzeugung auch bei dem ernsten Streben nach Objektivität sich geltend machen. Es wird schwer sein, über die Berechtigung des Kampfes von Kaiser- und Papsttum im Mittelalter ein allgemein befriedigendes Urteil abzugeben, noch schwerer, die Berechtigung der Reformation oder die Wertschätzung der Gegenreformation in allgemein befriedigender Weise klarzulegen.

Um so mehr ist es hier dann weiter notwendig, auf die Erweckung des historischen Sinnes, einer echt geschichtlichen Wertschätzung Gewicht zu legen.

Unter historischem Sinn wird hier die klare Erkenntnis verstanden, daß das Geschichtliche nur eine relative Bedeutung hat, nicht eine absolute, abgeschlossen dogmatische Bedeutung besitzt, und trotz alledem und ungeachtet seines relativen Wertes doch seinem Wesen nach Hochachtung erwecken kann, ja erwecken soll.

Was das besagen will, soll zunächst an einigen Beispielen erläutert werden.

Wir suchen unsere Schüler in die tiefsten und erhabensten Seiten des klassischen Altertums einzuführen, sie für die großen Staatsmänner und Künstler der Vorzeit, für antike Poesie und Philosophie zu begeistern. Aber die Zeiten sind gottlob längst vorbei, da man sein Lebensideal in Männern wie Seneka und Plutarch, wie Cicero und Vergil erblickte. Hier hat man also mit Recht erkannt, und jeder Primaner merkt es bald genug heraus, daß Hochschätzung früherer Epochen und früherer Generationen nicht zu einem dogmatischen Anstaunen ihrer Eigentümlichkeiten führen dürfe.

Ähnlich ist es auf einem anderen Gebiete. In den Zeiten der Restauration, nach den Freiheitskriegen, suchte die Romantik den Glauben an den Wert mittelalterlicher Sagen, mittelalterlicher Glaubensvorstellungen und mittelalterlicher Mystik neu zu beleben. Politische Rücksichten und schwachköpfige Demagogenfurcht förderten dieses unwahre Bestreben. Eine klare geschichtliche Auffassung hat dagegen erkannt, welche erziehliche Seiten zwar die mittelalterliche Kirche, das Mönchswesen und die mystische Tiefe mancher religiösen Richtungen gehabt hat, daß aber die Weltanschauungen jener Zeiten, der dürftige Tiefstand wissenschaftlichen Erkennens und die kleinlichen politischen Verhältnisse nicht verdienen, ein dauerndes Leben in der Geschichte und in der jetzigen Weltentwicklung zu fristen.[1]) Die Philosophie eines Thomas von Aquino ist tot[2]) wie das geozentrische System der damaligen naturwissenschaftlichen Erkenntnis. Beide werden trotz aller künstlichen Versuche nicht wieder ins Leben zurückgerufen werden können.

Dieselbe historische Gesinnung sollte aber überall zur Herrschaft gebracht werden und vor allem den Schülern unserer höheren Lehranstalten geläufig werden, wo so viele religiöse, politische, nationale, soziale Vorurteile die Völker trennen, die Menschheit zerspalten. Wenn das der Fall wäre, dann wäre es nicht möglich, daß uns das XV. Jahrh. als eine Zeit religiösen Aufschwunges gepriesen würde. Bei richtigem historischem Verständnis wäre es undenkbar, daß ein Luther in den Denifleschen Schmutz herabgezogen, oder daß anderseits die Zerrbilder der kleinen lutherischen Landesfürsten und Kirchenregimente eine Verteidigung erfahren könnten; und ebenso wäre die Befürchtung von kirchlicher Seite unmöglich, daß durch die kritische Beseitigung einiger sagenhafter Entstellungen in der Tradition über Jesu Leben und Lehre auch schon diese selbst in ihrem unvergänglichen Werte verkannt werden könnte.

Der historische Sinn muß eben in ganz anderer Weise Lehrer wie Schüler

---

[1]) Vgl. Albert Ehrhard, Der Katholizismus und das XX. Jahrh. S. 51: 'Wo steht es geschrieben, daß den kirchlichen Institutionen des Mittelalters in ihrer konkreten Form absoluter Wert zukommt? . . . Vielmehr zwingen uns historische, geschichtsphilosophische und theologische Erwägungen, auch dem kirchlichen Mittelalter den relativen Charakter zuzusprechen, der jeder Zeit und jeder menschlichen Arbeit, auch wenn sie im Dienste des Ewigen und Göttlichen steht, zukommt.'

[2]) Selbst ein Ehrhard (Der Katholizismus und das XX. Jahrh. S. 252) gesteht zu: 'Thomas ist ein Leuchtturm, nicht ein Grenzstein, und es wäre ein Verbrechen an der theologischen Wissenschaft, ihn aus jenem in diesen verwandeln zu wollen.'

dahin leiten, daß sie für die freiheitliche, politische und soziale Entwicklung der letzten Jahrhunderte Verständnis gewinnen, indem sie, ohne all und jede Verkehrtheit mancher Vorkämpfer der Menschheit zu billigen, doch das durch sie Erstrebte und Erkämpfte würdigen lehren.

Nichts Verkehrteres gibt es auf diesem Gebiete als alles dogmatisch nach einer bestimmten Parteischablone einzuschärfen und anzupreisen.

Wie man den Vertretern der Sturm- und Drangperiode in der Entwicklung unserer Literatur einen gebührenden Platz einräumt, so muß das auch den Männern zuteil werden, welche, wenn auch vorschnell und zu unüberlegt, für die Freiheit und Einheit Deutschlands eingetreten sind, auch wenn sie in revolutionärer Hast und unfertiger Überstürzung die Fesseln, welche das menschliche Fortschreiten hemmten, abgestreift haben.

Aber nicht bloß die relative Bedeutung alles Historisch-Gewordenen ist festzuhalten, sondern eine wahrhaft historische Gesinnung wird auch mit sicherem Takt unter dem Vorübergehenden und Nebensächlichen das Ewigbedeutsame und Historisch-Wertvolle hochzuhalten suchen und besonders herausstreichen müssen. Es gilt vor allen Dingen den Sinn für das Historisch-Bedeutsame auch in den Schülern zu entwickeln.

Es wäre ein Unding, wollte man beliebig alle Einzelheiten der Überlieferung festhalten und willkürlich eine Auswahl aus dem Stoff der Überlieferung treffen. Das war die Methode Janssens, welcher aus brieflichen Angaben und Memoirenstellen ohne historischen Sinn, nur aus Parteirücksichten, so viele Einzelheiten zusammengetragen hatte, daß sie genügten, um z. B. die edelsten Dichtergeister in den Schmutz zu zerren, der auf diese Weise Schiller und Goethe als die elendesten sittlichen Kreaturen darstellen konnte, dem der traurige Ruhm gebührt, die Zierden der deutschen Wissenschaft, Schlegel, Alexander von Humboldt, Bunsen u. a. m. als hohle Gesellen ohne sittlichen Fond[1]) heruntergemacht zu haben.

In den meisten Fällen gelingt es hier schon dem gesunden Gefühl eines Schülers, das Verfehlte solcher Geschichtsverzerrung zu durchschauen.

Goethe hat z. B. in den späteren Jahren vielfach mit den Romantikern sympathisiert und im zweiten Teile des Faust selbst die Bahnen des Phantastischen und Mystischen in ausreichendem Maße betreten. Kein urteilsfähiger Primaner würde deshalb aber Goethe einen Romantiker nennen. Bismarck hat seiner Zeit die Demütigung von Olmütz gutgeheißen, und er hat gelegentlich einige junkerhafte Ideen geäußert, welche an Theorien erinnern, wie er sie 1850 als Mitarbeiter der Kreuzzeitung vertreten hatte. Wer aber könnte verkennen, daß es sein Lebensideal gewesen ist, das er durchgeführt hat, Revanche für Olmütz zu nehmen? Und wer wäre so gewissenlos und alles historischen Sinnes bar, einige gelegentliche reaktionäre Anwandlungen für das Historisch-Bedeutsame an dem Bismarck zu halten, in welchem das gesamte deutsche Volk seine besten Ideale und Gefühle verkörpert gesehen hat?

[1]) Man vergleiche seine gutgeschriebenen, aber von Gift und Galle erfüllten 'Lebensbilder aus dem XIX. Jahrh.'.

Eine solche Weckung des historischen Erkennens, welche das Kleine klein und das Hohe hoch schätzt, ist aber nicht etwa nur erwünscht, sondern sie ist geradezu erforderlich, wenn ein richtiges Verständnis in religiösen Dingen erzielt werden soll.

Jesu Person und Wirken kann hier als das wichtigste und bedeutsamste Beispiel gewählt werden. Jesus war natürlich als Kind seiner Zeit abhängig von den geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Anschauungen des jüdischen Volkes und somit vom Alten Testament. Seine Weltanschauung war diejenige der Menschen vor 2000 Jahren.[1]) Wie oft hat man darnach leider gerade in dem Festhalten der dogmatischen Auffassungen des Alten Testaments das Wesentliche seiner Lehre gesehen, ja wohl gar die Stärke des persönlichen Glaubens nach der Wertschätzung der israelitischen heiligen Schriften beurteilt, während gerade in dem, worin Jesus über das Alte Testament hinausgegangen ist, seine welthistorische, seine ewige Bedeutung liegt. Dem Buchstaben des Gesetzes gegenüber hat er mit dem 'Ich aber sage euch' der Bergpredigt das Gesetz des neuen Bundes, des gotterfüllten Gewissens gestellt. Darin liegt seine welthistorische Bedeutung, nicht darin, daß er gelegentlich auf alttestamentliche Stellen hinweist. Und ebenso ist das noch nach einer anderen Seite hin der Fall. Bekanntlich sind die apokalyptischen Weissagungen Jesu von einer baldigen Weltkatastrophe nicht in Erfüllung gegangen. Die Ideen, welche er von einem Reich des Bösen und der Dämonen neben dem Gottesreich lehrte, haben auch keinen bleibenden Wert gehabt. Diese Ideen teilte Jesus mit seinen Zeit- und Volksgenossen. Dagegen die Idee von einem Reiche Gottes, von einem Reiche der sittlichen Werte, hat Bestand gehabt, und sie ist das wirklich Bedeutsame in Jesu Werk.

Hier hat Harnack durchaus das rechte Wort gefunden: 'Es gilt doch auch', sagt er,[2]) 'in ähnlichen Fällen für verkehrt, hervorragende, wahrhaft epochemachende Persönlichkeiten in erster Linie darnach zu beurteilen, was sie mit ihren Zeitgenossen geteilt haben, dagegen das in den Hintergrund zu rücken, was eigentümlich und groß an ihnen war'. So auch bei Jesus: 'Darüber kann kein Zweifel sein, jene Vorstellung von den zwei Reichen, dem Gottesreich und dem Teufelsreich, teilte Jesus einfach mit seinen Zeitgenossen. Er hat sie nicht heraufgeführt, sondern er ist in ihr groß geworden und hat sie beibehalten. Die andere Anschauung aber, daß das Reich Gottes nicht mit äußerlichen Gebärden kommt, daß es schon da ist, sie war sein wirkliches Eigentum.'

Diese Jesu eigentümliche Seite ist das Historisch-Bedeutsame an ihm. Diese sollte daher stets in den Vordergrund gestellt werden.

Noch aber besteht hier eine Hauptschwierigkeit auch unter denen und für diejenigen, welche im Prinzip zustimmen und redlich bemüht sind, in der heranwachsenden Jugend diesen historischen Sinn zu wecken.

[1]) Vgl. hierüber mein Buch 'Ursprüngliches Christentum in seiner Bedeutung für die Gegenwart' (Leipzig 1902) S. 72 f.

[2]) Harnack, Wesen des Christentums S. 35. Soltau, Ursprüngliches Christentum S. 74.

Was ist Wahrheit? So spricht nicht nur der philosophierende Pilatus, sondern mit noch viel größerer Berechtigung der Geschichtsforscher und der, welcher geschichtliche Urteile vorzutragen hat.[1])

Wie wird es dem einzelnen Lehrer möglich sein, die Gegensätze zu vermitteln, welche zwischen den mönchischen Idealen und der modernen Weltanschauung bestehen? Soll er die Geschichte der Päpste nach Ranke oder nach Pastor lehren? Soll Luther nach Janssen und Denifle oder nach Köstlin und Hausrath dargestellt werden? Ist das Leben und Wirken der Päpste mit den Augen frommer katholischer Verehrer anzuschauen oder mit dem nüchternen Sinn des kritischen Historikers? Sind unsere großen deutschen Dichter und Denker vom Standpunkte orthodoxer und ultramontaner Weltauffassung aus zu beurteilen oder im Sinne deutscher Gelehrter der XIX. Jahrh.?

Wenn es hier schon schwierig, ja fast unmöglich ist, in einzelnen Fällen eine feste und reinliche Entscheidung zu geben, so ist es doch geradezu undenkbar, daß jemals allgemeingültige Normen gefunden werden könnten, wie derartige Dinge der Jugend vorzutragen seien. Wenn das aber richtig ist, so wird man fragen: 'Was nützt denn alles Reden von einer historischen Erfassung der Dinge, wenn es gestattet ist, daß der eine das preist, was der andere verdammt, daß dieser lobt, was jener verflucht?'

Ich antworte hierauf nur kurz: Gerade diese Art der Frage zeigt uns den eigentlichen Ursprung alles Unheils, welches im Geschichtsunterricht angerichtet wird. Der Geschichtslehrer soll nicht preisen oder verdammen. Er soll kein Prediger sein, welcher die Herzen für diese oder jene konfessionelle oder wissenschaftliche Schulmeinung zu gewinnen trachtet.

Ganz gewiß wird der Lehrer, dem es Herzenssache ist das für wahr Erkannte seinen Schülern mitzuteilen, nicht kalt und ohne Gefühl bei der Darstellung der einzelnen Begebenheiten bleiben können. Er wird bald billigen, bald verwerfen, er wird das Edle ins helle Licht, das Gemeine in die richtige Beleuchtung zu stellen suchen.

Aber wird er darum zum Prediger, zum Ruhmredner oder zum Ketzerrichter werden dürfen? Gerade hier zeigt es sich, wie bedenklich es ist, wenn Geistliche[2]) zugleich als Geschichtslehrer, zumal an konfessionell gemischten Schulen, wirksam sind. Es ist nicht nur natürlich, sondern gewissermaßen ihre Pflicht, im Leben und Lehren für ihre kirchlichen und religiösen Anschauungen Propaganda zu machen. Wenn es sonst ihre Lebensaufgabe ist Seelen zu retten, nach den bestimmten Vorschriften ihrer Kirche, wie könnten sie dieser untreu werden bei dem so bedeutsamen Jugendunterricht?

Die Aufgabe des wissenschaftlichen Lehrers ist aber doch entschieden eine andere.

[1]) Diesen Wechsel in den wissenschaftlichen Resultaten der verschiedenen Zeiten hebt Ehrhard a. a. O. S. 341 hervor, zieht aber aus ihm ungehörige Konsequenzen.

[2]) Ich meine natürlich nicht solche Theologen, die, gerade weil sie mit manchen dogmatischen Aufstellungen ihrer Kirche nicht übereinstimmten, ihre geistliche Stellung aufgegeben und sich einem bestimmten anderen Wissenszweig zugewandt haben.

Der wissenschaftliche Lehrer will zwar auch für die Wahrheit, wie er sie erfaßt hat, Propaganda machen. Keiner kann aus seiner Haut heraus und sich ganz seiner Subjektivität entäußern. Aber es gibt denn doch noch eine andere Art die historische Wahrheit auszubreiten, als die des Predigers. Es gibt für ihn noch eine andere Art das Böse zu kennzeichnen, als die des Priesters, welcher verdammt.

Gerade hier muß sich der historische Sinn des Lehrers betätigen. Er soll Verständnis für die verschiedensten Auffassungen erwecken, er soll nicht sein eigenes Urteil der heranwachsenden Jugend aufdrängen, sondern er soll diese selbst denken und urteilen lehren.

'Es gilt wohl nur ein redliches Bemühen' und daneben ein ernstes, vielseitiges Studium, um den Lehrenden zu befähigen, ein vorurteilsfreies Verständnis[1]) für sich selbst zu gewinnen, wie zugleich ihn zu befähigen, ein solches in den Schülern der höheren Klassen zu erzeugen.

Wie das zu geschehen habe und wie das möglich sei, das möge noch kurz hier dargetan werden.

Wählen wir einige der schwierigsten und heikelsten Fragen aus, um zu zeigen, daß es selbst bei ihnen nicht schwer ist, die Wahrheit in einer Weise darzustellen, welche sich über den Parteistandpunkt erhebt und ohne Verleugnung der Wissenschaft jegliche Einseitigkeit und jegliches Anstößige vermeidet. Da ist z. B. die Frage, wie die Reformation vor konfessionell gemischten Zuhörern dargestellt werden soll. Man hält es für unmöglich, daß dieses in einer allen Seiten gerecht werdenden Weise geschehe. Und doch ist es möglich. Auf der einen Seite wird man dabei auf alle jene zahlreichen Versuche einzugehen haben, welche schon seit dem XII. Jahrh. gemacht worden sind, um die Kirche an Haupt und Gliedern zu reformieren; es werden die Zeiten von Avignon, des Schismas, der Vereitelung der Reformkonzilien und manche daraus sich ergebende Mißstände gründlich darzustellen sein. Auf der anderen Seite aber wird nicht nur auf den tatsächlichen Vorteil, welchen die Reformation manchen Völkern gebracht, sondern auch auf die weltlichen Veranlassungen, welche manchen deutschen und nordischen Fürsten der Reform gewonnen haben, hingewiesen werden müssen, es wird der Segen darzustellen sein, welcher aus ihr auch der katholischen Kirche in manchen Seiten der Gegenreformation erwachsen ist. Allen aber wird klar werden müssen, daß es sich hier nicht um selbstsüchtige Interessen niederer Art (wie sie so oft einem Luther, einem Philipp von Hessen a. a. angedichtet worden sind) handelt, son-

---

[1]) Ich darf hier wohl aus meiner Erfahrung ein Wort mitsprechen, da ich selbst seit zwanzig Jahren seitens der katholischen Religionslehrer am Gymnasium von Zabern überwacht worden bin, welche dann periodisch das Ergebnis ihrer Nachspürungen bei den Schülern in langen Artikeln der bischöflichen Blätter veröffentlicht haben. Diese haben, abgesehen von elenden Schülermißverständnissen, nie etwas Bedenkenerregendes aus meinen Geschichtsstunden zu berichten gewußt (wie sich jeder überzeugen kann, welcher die Artikel des 'Elsässer' gelesen hat). Ich quittiere mit diesem Selbstbekenntnis dankend für ihre Bemühungen.

dern um große Prinzipienkämpfe zwischen kirchlich beherrschter und subjektiver religiöser Überzeugung, zwischen Autorität und freier Forschung.

Selbst die Lehre vom Ablaß kann einwandfrei vorgetragen werden von dem, welcher hier nicht anklagen oder verteidigen, sondern erklären und verstehen lernen und lehren will. Der Ablaß — so wird hier der Lehrer ausführen, welcher in einem wahrhaft historischen Sinne zu dozieren bestrebt ist — beruht ursprünglich auf den durchaus achtbaren Bestrebungen, die innere Reue durch äußere Kirchenbußen und fromme Leistungen zu verstärken. Selbst die Ersetzung dieser kirchlichen Auflagen durch Geld hatte an sich noch nichts sittlich Verwerfliches. Wohl aber wird die bedenkliche Entartung des Ablaßwesens namentlich in den Zeiten der Päpste von Avignon, des Schismas und der Renaissance, sowie der verderbliche Einfluß klar darzustellen sein, welchen die Masse von Ablässern und Dispensen in jener Zeit auf Geber wie Empfänger ausgeübt haben, ohne daß der gläubigste Katholik Anstoß daran nehmen darf. Hier wie überall wird der historische Sinn, welcher die Entwicklung wie Entartung objektiv darzustellen lehrt, in dem Lehrer den rechten Takt erzeugen, welcher besser ist als alles Verschweigen.

Und wenn es nun der Lehrer bei einigen bedenklichen Fragen nicht über sich gewinnen kann, seine persönlichen Sympathien oder Antipathien zurückzudrängen und zu verbergen, nun so lese er die Urteile solcher Forscher vor, welche ehrliche Gegner vielleicht mancher seiner Ansichten, aber aufrichtige Freunde der Wahrheit sind. Nichts wirkt so tief und nachhaltig als z. B. die Darstellung der päpstlichen Zustände in Avignon mit den Worten eines Pastor (Geschichte der Päpste 1, 62) oder die Vorlesung des Urteils, welches Döllinger zu den Zeiten (1861), da er noch eine Säule des Katholizismus, ein Verteidiger der weltlichen Macht des Papsttums war, über Luther gefällt hat. Wenn Döllinger Luther 'den gewaltigsten Volksmann, den populärsten Charakter, den Deutschland besessen hat'[1]) nennt, daneben auch nicht die Mängel seiner Erfolge verschweigt und vorsichtig abwägt, so wirkt das ganz anders und tiefer als alles konfessionelle Räsonnieren über den Ablaß oder die kirchlichen Schäden jener Epoche. Und wenn man anderseits nicht das gehörige Verständnis für die Gegenreformation hat, nun so lese man Moriz Ritters Würdigung des Tridentiner Konzils (Deutsche Geschichte im Zeitalter der Gegenreformation 1, 179 f.) den Schülern vor: 'Der letzte Zweck, den man bei diesen Reformen im Auge behielt, war immer der, daß eine geläuterte Hierarchie die religiöse Leitung der Laien mit neuer Kraft übernehmen sollte, regelmäßige Predigt, Unterricht der Jugend in den religiösen Grundlehren suchte man im Hinblick auf die Laien planmäßig einzurichten.'

Ähnlich ist zu verfahren, wenn es gilt ein allseitiges Verständnis für größere politische Umgestaltungen zu erwecken, wo man mit Recht fordern kann, daß der Lehrer eine einseitige Parteinahme für oder wider dieselbe vermeide. So muß z. B. bei der französischen Revolution eine Herleitung ihrer tieferen Ur-

[1]) Kirche und Kirchen, Papsttum und Kirchenstaat S. 10 f.

sachen auf breitester Grundlage gegeben, es muß die große Berechtigung zahlreicher Reformen dargelegt, neben den leidenschaftlichen Ausschreitungen des Parteiwesens das Bleibende in dem Chaos der leidenschaftlichen Umsturzversuche geschildert werden. Und will der Lehrer hier mit seinem persönlichen — sei es konservativen, sei es radikalen — Urteil zurückhalten, nun so teile er die Urteile von Zeitgenossen, von Schiller, Goethe, Forster u. a. mit oder verlese aus Häussers Vorlesungen oder aus Taine eine jener klassischen Zusammenfassungen ihrer Ergebnisse. Bei etwas gutem Willen wird der wissenschaftlich gebildete Lehrer, welcher hier nicht für eine bestimmte Partei Propaganda machen, sondern das historische Verständnis entwickeln will, eine solche Schilderung bieten können, die weder ein konservatives Gemüt beleidigen noch einem sozialdemokratischen Verehrer von liberté égalité fraternité wirklichen Anstoß geben würde.

Ganz gewiß stellt ein solches Verfahren hohe Anforderungen nicht nur an die wissenschaftliche Durchbildung des Lehrers, sondern auch an seinen Takt. Der Lehrer muß sich stets seiner Verantwortlichkeit bewußt bleiben, daß er nicht durch ein zu absprechendes, schroffes Aburteilen über die landläufigen religiösen und politischen Vorurteile die Gemüter der Jugend beleidige und abstoße. Bei gutem Willen ist es z. B. nicht schwer, über die Lehre Darwins Aufklärung zu bieten, welche niemand zu nahe tritt, während es ja an geschmacklosen Darstellungen dieser und ähnlicher Lehren nicht fehlt und gerade dadurch die neugefundenen Wahrheiten so viele Opposition gefunden haben.

Aber anderseits meide man hier auch jene unwahre Leisetreterei, welche vorgibt, daß mit dem bloßen Takt, mit vorsichtiger Schonung schon alles geschehen sei. Wenn der bayerische Kultusminister zwar die Freiheit der wissenschaftlichen Forschung zugesteht, zugleich aber fordert: 'die religiösen Gefühle der Jugend dürfen an den Hochschulen nicht verletzt werden, der Glaube, den die jungen Leute mitbringen, darf nicht untergraben werden'[1]), so gibt er sich hier einer gefährlichen Illusion hin, welche man kaum ernst nehmen kann. Denn mit bloßem Takt lassen sich wahrlich derartige Gegensätze wie katholische Dogmatik und vorurteilsfreie Wissenschaft, mittelalterliche und moderne Weltanschauung nicht vereinigen.

Das Gefühl für Wahrheit muß hier jeden Lehrer an höheren Schulen zu der Erkenntnis bringen, daß durch derartige Redensarten die Gegensätze nicht zu heben sind, daß ein solches unwahres Vertuschen der Wahrheit das Allergefährlichste und Bedenklichste ist, was auf diesem Gebiete geschehen kann.

Nie darf er so weit gehen, aus bloßer Rücksicht die Grundsätze seiner modernen Weltanschauung, seiner wissenschaftlichen Forschung und wissenschaftlichen Überzeugung beiseite zu lassen oder zu verfälschen.

Denn — wie Niebuhr, einer der konservativsten Männer seiner Zeit, treffend bemerkt[2]) — 'die Bedürfnisse einer fremden Zeit, möchte man sie

---

[1]) Bei der Debatte über den Etatsabschnitt 'Universitäten' im bayerischen Landtage 1904.
[2]) Niebuhr, Röm. Geschichte I 5.

auch höher setzen als die eigene, sich erkünsteln; die, welche man wirklich hat, sich ableugnen und nicht gewähren wollen, das macht hilflos und freudenlos und ist kindisch'.

Damit ist gegeben, was unter einer Weckung des historischen Sinnes zu verstehen ist. Alles früher Geschehene und Gedachte wurzelt in einer der unsrigen fremden Weltanschauung. Die eigene verleugnen, das führt zur Unwahrhaftigkeit, die Errungenschaften früherer Geschlechter geringschätzen und beiseite lassen, das führt zu Dünkel und Oberflächlichkeit. Es gilt die Resultate der geistigen Arbeit und der Kultur früherer Epochen verstehen und schätzen lernen, ohne ein dogmatisches Anklammern an alle Äußerlichkeiten der vergangenen und überwundenen Anschauungen. Und mit dem Verständnis für den relativen Wert alles Vergangenen muß der absolute Wert des Historisch-Bedeutsamen, das ewige Dauer zu besitzen verspricht, herausgeschält und ans Tageslicht gefördert werden. Dieses muß vor allem und in erster Linie den Schülern unserer höheren Klassen nahe gebracht und ans Herz gelegt werden.

'Der Geist der Geschichte', sagt Immermann in seinen herrlichen 'Gedanken in einer Krypta', 'muß allgemeiner die Geister durchdringen, als bisher geschehen ist: Die Kirchengeschichte muß die Menschen mehr belehren als der Katechismus und das Credo und das Symbolum. Sich inniglich und haltbedürftig als eines der letzten Glieder der großen Kette zu empfinden, die aus unzähligen Ringen besteht, unter denen auch die Sekten, die Ketzereien, der Krieg gegen die Waldenser und die Weihnacht zu Canossa so wenig fehlen dürfen als die Konzilien, die Gedanken der Kirchenväter und die Glaubenstaten der Reformatoren' — das wird, wie Immermann sich bildlich ausdrückt, die 'neue Konfession', die 'neue Gemeinde' sein, welche sich 'nach und nach ausbreiten und zuletzt die allgemeine Kirche werden wird'.

Dieser hier auch von ihm vor allem dringend geforderte historische Sinn muß in der heranwachsenden Jugend der oberen Klassen unserer höheren Schulen geweckt werden. Er bedarf der besonderen Entwicklung und Pflege, gerade wo der Jugend auf so manchen Gebieten ein dogmatisches Wissen aufoktroyiert wird.

Dabei ist nicht nur an jene Masse von religiösem Wissensstoff, wie er im Religionsunterricht den Schülern eingepflanzt und eingeprägt wird, zu denken, sondern ebensosehr auch an die dogmatische Schroffheit, mit welcher manche naturwissenschaftliche Hypothesen, manche philosophische Spekulationen der heranwachsenden Jugend namentlich in populären Schriften, aber wohl auch im Unterricht gelegentlich vorgetragen werden.

Dem gegenüber hat nicht nur der historische Unterricht, sondern in erster Linie der deutsche Unterricht, welcher die Entwicklung selbständigen Denkens fördern und leiten soll, die besondere Aufgabe diesen historischen Sinn zu pflegen, der den relativen Wert der Kulturerrungenschaften früherer Zeiten, zugleich aber den absoluten Wert des Historisch-Bedeutsamen hochhält und seine Assimilierung mit der modernen Weltanschauung erstrebt. Auch bei der Lektüre der klassischen Schriften der antiken wie der Klassiker der modernen Völker

hat der Lehrer ganz besonders die hohe Aufgabe, diesen Sinn wahrer Humanität zu pflegen.

Eine solche Mahnung zur Weckung des historischen Sinnes ist aber nicht nur von einer gewissen theoretischen Wichtigkeit, sondern hat aktuelle Bedeutung. Ein Blick auf die studierende Jugend wird dieses zeigen. Wenn man ehrlich sein will, so wird man anerkennen müssen, daß nur ein Bruchteil, keineswegs der beste, und auch der nur äußerlich, an den überkommenen kirchlichen Vorstellungen festhält. Daneben huldigt der größere Teil materialistischen Anschauungen, da ihm die dogmatischen Vorstellungen, die ihm die Schule auf vielen, ja auf zu vielen Gebieten geboten hat, nicht mehr genügten. Das wäre als Durchgangsstadium zu bestimmten und klaren Lebensanschauungen an sich noch nicht beklagenswert; denn die Vielseitigkeit geistigen Lebens und geistiger Erfahrung wird meist bald eine solche einseitige Weltauffassung ergänzen und vervollständigen helfen. — Aber besonders betrübend ist, daß sich daraus bei nicht wenigen ein trübsinniger Nihilismus und Pessimismus entwickelt. Daß unser hervorragender Philosoph Professor Ziegler in Straßburg einen ganzen Vortragszyklus über und gegen Nietzsche hat halten müssen, zeigt uns, auf welche Abwege ein größerer Bruchteil unserer akademischen Jugend geraten ist. Denn daß nach dem wenigstens glänzend vertretenen Pessimismus eines Schopenhauer das Satyrspiel Nietzschescher Phantasien unter den Studierenden hat Bedeutung gewinnen können, das scheint mir und hoffentlich recht vielen ein besonders bedenkliches Symptom.

Eines der Heilmittel, soweit es in der Hand der Lehrer der höheren Lehranstalten liegt, ist entschieden die Entwicklung eines wahrhaft historischen Sinnes, welcher die Errungenschaften der Vorzeit nicht dogmatisch der jetzigen Generation aufzwingt, sondern welcher der modernen Weltanschauung vollkommen gerecht wird und doch dabei die Hochachtung vor den ewig bleibenden Errungenschaften der Vergangenheit nicht ersterben läßt.

NEUE ELEMENTE DER GEOMETRIE

Von Otto Richter

Der arithmetische Unterricht auf den Mittelschulen (Mittelschulen im süddeutschen Sinne, also Gymnasien und Realschulen aller Art) hat sich im Laufe der Zeit derart gefestigt, daß, abgesehen von der Begrenzung nach oben, wesentliche Abweichungen in seiner Erteilung nicht bestehen, ja weder wünschenswert noch möglich erscheinen. Ob eine Schule keine Kombinatorik, eine andere keine kubischen Gleichungen lehrt (die unendlichen Reihen haben auf der Mittelschule vollends nicht viel zu bedeuten) — das bedingt nur einen geringen quantitativen Unterschied. Ganz anders steht es in diesen Beziehungen mit dem geometrischen Unterrichte. Das Fehlen der darstellenden Geometrie (in der namentlich noch manche Gymnasien zurückstehen) und der analytischen nicht minder bringt eine viel tiefer gehende Verschiedenheit mit sich, die man schon beinahe als qualitativen Unterschied bezeichnen kann; und außerdem hat hier von jeher der Kampf um die Methode getobt. Auffallend viele und belangreiche Streitfragen, in denen sich scharfe Gegensätze gegenüberstehen, haben sich hier erhoben und können nicht zur Ruhe kommen. Namentlich in der Planimetrie besteht nach wie vor die Frage, ob dem Schüler Euklid in seiner alten Fassung, oder ein Buch nach heuristischem Verfahren in die Hand zu geben sei; und ob mit oder ohne Auffrischung durch neuere geometrische Methoden gelehrt werden solle.

Die Bestrebungen, Euklid durch etwas Besseres zu ersetzen, entsprangen der Einsicht, daß man die Mathematik wegen ihrer wachsenden Bedeutung für die heutige Kultur mehr dem modernen Leben anpassen, sie wieder als ein allgemeines Bildungsmittel behandeln, also auch der großen Masse der Schüler näher bringen müsse. So sind die Einführungen in den geometrischen Unterricht geschaffen worden. Überdies hat man sich abgemüht, den alten Euklid sowohl in didaktischer als in wissenschaftlicher Beziehung zu reformieren. Nach der didaktischen Seite hin hat namentlich die heuristische Methode einen — allerdings nur beschränkten und stellenweisen — Fortschritt gebracht, indem sie zur größeren Belebung des Lehrbuches beizutragen und die Schüler zur Selbsttätigkeit anzuregen vermag. Aber sie hat selbst etwas von der suchenden, unsicheren Art der Phantasie, die sie auf den gangbaren Weg leiten, der sie auf die 'richtigen Sprünge' helfen soll (die mathematische Phantasie macht nämlich ebensogut Sprünge wie jede andere); und so gelangt sie bald hier bald da auf einen toten Punkt, wo sie nicht weiter kann, wo sie der einfachen, ge-

raden Darbietung Platz machen muß. Zudem ist sie hauptsächlich nur auf der Unter- und Mittelstufe zu brauchen. Die Leitfäden, die man so weit als möglich — oft mit großem Geschick — nach der heuristischen Methode bearbeitet hat, bestätigen, daß sie nicht gleichmäßig anwendbar ist, daß sie nichts Vollendetes darstellt und daher auch nichts Ganzes zu schaffen vermag. Was die wissenschaftliche Seite betrifft, so gibt es eine strenge Methode, die für den Anfangsunterricht geeignet wäre, überhaupt nicht; man hat sich daher auch hier bescheiden und, abgesehen von der selbstverständlichen Hinzufügung einiger moderner Lehrsätze und Forschungsergebnisse, auf Bruchstücke neuerer allgemeiner Methoden beschränken müssen. Diese Bruchstücke lassen sich, soweit sie sich eingebürgert haben, etwa unter den gemeinsamen Begriff des Entsprechens oder Abbildens bringen.

Angesichts der Lückenhaftigkeit und verhältnismäßigen Geringfügigkeit dieser Abänderungen, die noch dazu geeignet sind, das eigentlich Großartige am Euklidischen System, nämlich die verblüffende Folgerichtigkeit, zu verdunkeln, erscheint es nicht wunderbar, daß es immer und überall Verfechter des unverfälschten Euklid gegeben hat, daß es in den fortgeschrittensten Kulturländern noch Schulen gibt, wo er fast unverändert gelehrt wird — ja daß man im konservativen England ganz zu ihm zurückgekehrt ist, so daß der dort landesübliche Ausdruck 'Euclid lessons' für geometrischen Unterricht wörtlich verstanden werden kann, wenn auch der mündliche Unterricht wie fast überall heutzutage entwickelnd sein mag.

Als Haupterfolg jener Bestrebungen darf man vielleicht die Bearbeitungen des Vorkursus betrachten, der in Sachsen schon seit Jahrzehnten, in anderen Ländern (z. B. Preußen und Frankreich) erst seit einigen Jahren vorgeschrieben ist. Er hat die Aufgabe, von der natürlichen Raumanschauung ausgehend die Grundbegriffe der räumlichen und der ebenen Geometrie zu entwickeln, die Grundformen nebst ihren Übergängen vorzuführen, gewisse Handfertigkeiten (z. B. den Gebrauch der geometrischen Werkzeuge) einzuüben und auch schon das Bedürfnis nach logischer Begründung zu erwecken, vor allem aber das Interesse der Schüler wachzurufen.

Von viel größerer Tragweite für eine zeitgemäße Umgestaltung der Euklidischen Darbietungsweise der Elemente der Geometrie kann im weiteren Verfolge des grundsätzlichen Zugeständnisses, daß mit der Raumlehre zu beginnen sei, die Untersuchung darüber werden, ob denn nicht der geometrische Gesamtunterricht, Planimetrie und Stereometrie, einer natürlicheren Anordnung bedürftig und fähig sei, als sie Euklid in seinem starren Systeme gibt. Diese Frage ist nicht neu, ist aber gegenwärtig im Begriffe, die Aufmerksamkeit der Mathematiker mehr als je zuvor zu erregen.

Der geometrische Unterricht pflegt jetzt so zu verlaufen: Der propädeutische Kursus geht voraus, worin — um es nochmals hervorzuheben — zuerst die räumlichen Grundbegriffe und Formen entwickelt und unter lebhafter Teilnahme der Schüler alles, was davon unbewußt oder bewußt in ihnen lebte, herausgeholt, entwickelt, erklärt, berichtigt, geordnet, gefestigt werden soll.

Hierauf aber werden die jugendlichen Geister drei bis vier Jahre oder, wenn der Lehrer im propädeutischen Unterricht so bald als möglich, der Systematik zuliebe, zur Planimetrie übergeht, auch beinahe vier bis fünf Jahre lang in die Ebene gebannt, um erst dann einen systematischen Unterricht in der Raumlehre zu empfangen. Dem Knaben ist aber der Raum das psychologisch dauernd Nähere, die Ebene das Entferntere. Der Mißstand, daß die Schüler, die mit ihrer Phantasie im Raume zu leben, zu fühlen, zu sehen gewohnt waren, jahrelang in die Zwangsjacke der Planimetrie gepreßt werden, das Vorurteil, daß man mindestens drei Jahre Planimetrie getrieben haben müsse, um die Stereometrie verstehen und verarbeiten zu können, ist ein Erbteil der Euklidischen Lehrweise. Es ist nicht schwer, sich darüber klar zu werden, daß man die planimetrischen Sätze und Konstruktionen, die zu den jetzt etwa üblichen stereometrischen Konstruktionen vorausgesetzt werden, in weniger als zwei Jahren nicht nur durchnehmen, sondern gebrauchsfähig machen könnte; ja es wäre nicht unmöglich, sie während des stereometrischen Unterrichts gelegentlich zu entwickeln, wenn man sie brauchte. Das letztere Verfahren hieße natürlich das Kind mit dem Bade ausschütten, denn eine gewisse Beherrschung der planimetrischen Konstruktionen muß vorhanden sein, wenn die stereometrischen Konstruktionen sich fruchtbringend gestalten und nicht vor lauter Unsicherheit der ganze Unterricht in nichts zerfließen soll. Das erstere Verfahren aber führt zu einer Verschmelzung oder besser Ineinanderarbeitung der Planimetrie und der Stereometrie, wobei es besonders darauf ankäme, die einzelnen Abschnitte so anzuordnen, daß jedes stereometrische Kapitel den Vorrat an planimetrischem Wissen und Können vorfindet, den es braucht. Das aber ist nicht nur nicht schwierig, sondern sogar auf mannigfaltige Weise zu erreichen.

Zum leichten Erfassen der Stereometrie gehört vor allem Phantasie. Gerade in den Jahren aber (es sind dieselben, in denen die Jungen am liebsten allerlei Handarbeiten machen), wo die räumliche Phantasie sich am lebhaftesten betätigt, wo sie für bewußte äußere Eindrücke am empfänglichsten ist und sich das lebhafteste Bedürfnis nach Erweiterung des räumlichen Sinnes zu erkennen gibt, wo sie am wenigsten durch die leibliche Entwicklung gehemmt und noch nicht durch die verschiedensten gesellschaftlichen Interessen abgelenkt wird, läßt der geometrische Unterricht sie brach liegen, so daß sie allerdings Gefahr läuft zu verkümmern. Das rächt sich. Wie vielen herangereiften Schülern erscheint die Stereometrie nicht — wie es naturgemäß sein sollte — als etwas Vertrautes, sondern vielmehr als ein neues, sehr schweres Fach! Und wenn man die Unbehiflichkeit solcher, von Natur gut begabter, Schüler beobachtet, so möchte man wohl auf den Gedanken kommen: nicht, weil sie schwierig zu erfassen wäre, finde sie bei so vielen keinen rechten Eingang oder wenigstens keine Gegenliebe, sondern weil sie nicht früher Eingang gefunden und Gegenliebe geweckt habe, sei sie schwer faßbar geworden.

Wer aber in seiner Lehrtätigkeit die künstliche Zurückdämmung der räumlichen Anschauung als Hindernis für die freie Entfaltung empfindet, vermag

sich im Rahmen der bestehenden Lehrpläne nur unter der Hand mit kleinen Mitteln zu helfen, etwa der Heranziehung der Parallelschnitte des Prismas bei der Kongruenz, der Pyramiden bei Kongruenz und Ähnlichkeit, der Rotationskörper bei der Kreislehre, des Rechtflaches beim Pythagoreischen Lehrsatze u. s. w., und oft kann man dann die Augen der Schüler leuchten sehen und beobachten, wie begierig sie solche gelegentliche Hinweise auf den Raum ergreifen. Manche Sätze, namentlich im Bereiche der geometrischen Örter (ich will nur an den Satz von den zwei Parallelen zu einer Geraden in einem gegebenen Abstande erinnern), lassen sich gar nicht besser als durch räumliche Verallgemeinerung zu vollem Verständnis bringen. Mit der einseitigen Bevorzugung der Planimetrie in den besten Jahren mag wohl auch das geringe Maß an Kunstverständnis unter den Gebildeten eng zusammenhängen; und die Forderungen, die der Archäolog Brunn (in der bekannten Rede über die Ausbildung der Raumanschauung als Grundlage des künstlerischen Sehens und Erfassens) stellte, werden bei der jetzigen Unterrichtsweise auf den Gymnasien selten, und auf anderen Schulen, die wenigstens die darstellende Geometrie betreiben, nicht vollkommen genug erfüllt.

Die Planimetrie könnte sich, um der Stereometrie mehr Platz einzuräumen, sehr wohl etwas beschränken. Was die breite Masse der Abiturienten an rein planimetrischem Gewinn ins Leben hinausnimmt, ist wenig, nämlich nicht viel mehr, als was in der Stereometrie zur Anwendung gekommen ist, während ihnen durch die zu späte und zu kurze Behandlung der Raumlehre für das Leben außerordentlich Wertvolles entgeht. Wer dem Grundsatze huldigt, daß wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen, kann die Planimetrie nur als Mittel zum Zwecke, nämlich für die Raumlehre und ihre Anwendungen betrachten, zumal der Gewinn aus vielen künstlichen Konstruktionen, welche jetzt die der Planimetrie eingeräumte Zeit ausfüllen helfen, recht gering ist. Ist sie doch selbst von Natur ein Teil der Raumlehre und mit ihr unzertrennlich verknüpft, kann doch kein Kongruenzsatz ohne die dritte Dimension bewiesen werden.

Die Einführung des propädeutischen Kursus wäre nur ein kleiner Schritt im Vergleiche mit der Umwälzung, welche ein Miteinanderbetreiben von Planimetrie und Stereometrie herbeiführen würde. Aber schon jetzt erscheint diese Umwälzung nur als eine Konsequenz bestehender Verhältnisse. Denn gegenwärtig folgt auf Stereometrie Planimetrie, auf diese Stereometrie, und dann hinwiederum analytische Geometrie der Ebene und die Planimetrie der Kegelschnitte (denn die Kegelschnitte werden weitaus in den meisten Fällen vorwiegend planimetrisch behandelt).

Eine nach den bisher bekannt gewordenen Berichten erfolgreiche Tat in diesem Sinne sind die Nouveaux éléments de géométrie von Ch. Méray, Universitätsprofessor in Dijon. Und vor allem sollen im Anschlusse an sein Werk bereits bedeutende praktische Erfolge an mehreren öffentlichen Schulen erzielt worden sein, an denen mit Genehmigung des französischen Unterrichtsministeriums seit Jahren seine Methode eingeführt worden ist.

Die erste Auflage der Neuen Elemente der Geometrie ist bereits 1876 erschienen, aber damals unbeachtet geblieben; im stillen nur hat Méray unablässig für seine Gedanken zu wirken gesucht, bis endlich die von ihm ausgestreute Saat zu keimen begann. Eine neue Bearbeitung machte sich notwendig, und 1903 ist das Buch in zweiter, umgeänderter und vermehrter Auflage erschienen.

Der Verfasser sagt in der Vorrede, er habe versucht, alles und nur das zu behandeln, dessen Kenntnis in den mathematischen Unterricht der höheren Schulen aufgenommen zu werden verdiene, sei es durch seinen Wert an sich, sei es als Vorbereitung für das Studium der darstellenden und der analytischen Geometrie. Bei der Anordnung und Beweisführung habe ihn nur das Bestreben geleitet, erstens die Zeit und die Mühe, die der Schüler aufzuwenden habe, im ganzen genommen möglichst zu vermindern, und zweitens dem gesamten Aufbau mit Rücksicht auf das Gedächtnis und die wissenschaftliche Methode ein möglichst einfaches Ansehen zu geben. Er will also gerade das verwirklichen, was den eigentlichen Mangel der antiken Geometrie ausmacht, die allgemeine Methode, und gleichzeitig ist er bestrebt, die von Mach so eindringlich geforderte Ökonomie der Wissenschaft auch im mathematischen Elementarunterrichte zur Geltung zu bringen.

In zwei Hinsichten tritt das Bestreben nach Durchführung allgemeiner Methode bei Mérays Elementen besonders scharf hervor: erstens in den Voraussetzungen, auf die Méray die Geometrie gründet, und sodann in den fast durchweg rechnerischen Beweisen und Entwicklungen.

Glänzend ist die Darstellung und die Durchführung der Axiome; er stellt die Euklidische Geometrie in echt wissenschaftlicher Weise auf eine Stufe mit der Mechanik. Seine Axiome sind Bewegungsgesetze, und er erreicht dadurch eine außerordentliche Klarheit und Einheitlichkeit in den Grundsätzen.

Auch die Art der Beweisführung ist vom wissenschaftlichen Standpunkte aus vollkommen.

Aber Méray geht in der Konsequenz der rechnerischen Durchführung zu weit. Man merkt hier, daß ihm die praktische Erfahrung fehlt. Denn wenn auch insgesamt der Aufwand für alle Beweise minimal ist, sind dafür einzelne dieser Beweise sehr ungewohnt; z. B. der Nachweis, daß die Berührungssehne eines Punktes für einen Kreis auf der Zentrale lotrecht steht (Nr. 513). Um wenigstens einen ungefähren Begriff von dem Verlaufe dieses und ähnlicher Beweise zu geben, will ich ihn kurz skizzieren: Aus dem vorher bewiesenen Projektionssatze wird eine Proportion abgeleitet; mit ihrer Hilfe werden zwei Dreiecke als ähnlich und folglich als winkelgleich nachgewiesen, woraus dann folgt, daß, weil das eine der Dreiecke (am Berührungspunkte) rechtwinklig ist, auch das andere (am Fußpunkte der Berührungssehne) rechtwinklig sein muß. Der Verfasser vermeidet absichtlich die anschaulichen Beweise, auch wo sie kürzer sind als seine Rechnungen. Er gibt einmal — wahrscheinlich des Gegensatzes wegen — ein Beispiel eines anschaulichen Nachweises, den sogenannten indischen Beweis des Pythagoreischen Lehrsatzes, und ebenso den Beweis des

Satzes über die durch eine Winkelhalbierende im Dreieck entstehenden Abschnitte der Gegenseite (mit Hilfe von Flächeninhalten); aber er fügt sofort hinzu: 'Wir könnten diese Beispiele (der Anwendung der Sätze über den Flächeninhalt zur Ableitung planimetrischer Lehrsätze) vermehren, z. B. durch den Satz von Ceva, durch den Satz von der Gleichheit der Doppelverhältnisse der Schnittpunkte von beliebigen Geraden mit vier Geraden eines Büschels. Aber da die Flächeninhalte keine wesentlichen Elemente der Figuren sind, so kann ihre Vermittlung bei Untersuchungen, wo sie sich nicht von selbst darbieten, nur künstliche Verfahrungsweisen zeitigen, die demgemäß schwankend sind und nur sehr geringe Tragweite haben. Wir gehen daher nicht weiter darauf ein, sondern wollen den Leser im Gegenteil anleiten, sich immer an die natürlichen und weitreichenden Methoden zu halten, die den künstlichen vorzuziehen sind, so mühelos und bestechend diese auch erscheinen mögen.'

Wenn es nun auch beschränkt wäre, in der Geometrie keine Rechnungen zulassen zu wollen, so ist es doch anderseits mindestens im elementaren Unterrichte ebenso einseitig, keine anschaulichen Beweise zu dulden. Auch die wissenschaftliche Geometrie hat, selbst in ihren entlegensten und höchsten Teilen, von Zeit zu Zeit neue Kraft aus der Anschauung geschöpft; wieviel mehr hat der Lehrer die Pflicht dafür zu sorgen, daß der Jugend, die schon mit abstraktem Wissen überfüttert wird, das Recht auf die unmittelbare, anschauliche Erkenntnis gewahrt bleibe. So unanfechtbar Mérays Beweise in wissenschaftlicher Beziehung sind, für den Unterricht taugen sie nicht, und ich würde Schüler, die mit solchen Beweisen gemißhandelt werden, lebhaft bedauern. Ich glaube auch nicht, daß die Getreuen Mérays bei ihrem so erfolgreichen Unterrichte nach seinem System ihm gerade in dem Beweisverfahren unbedingt gefolgt sind; sie werden wohl stark mit der anschaulichen Klarstellung nachgeholfen haben. Geometrie geometrisch, das wird in Übereinstimmung mit der Entwicklung der Wissenschaft und gemäß den Bedürfnissen des jugendlichen Geistes der Wahlspruch des geometrischen Unterrichts in den ersten Jahren bleiben müssen. — Die Allgemeinheit der Methoden zeigt sich aber auch sonst im großen und im kleinen in Mérays Elementen: an den weitumfassenden Begriffsbestimmungen, bei den Untersuchungen über die geometrischen Örter, die immer in größerer Anzahl als Folgen eines Satzes erscheinen. So werden z. B. die gewöhnlichen und die überschlagenen Vierecke zusammengefaßt, es wird der Begriff der 'Erstreckung' des Sekantenwinkels eingeführt, um alle Peripheriewinkelsätze einheitlich abzuleiten; so werden auch die Peripheriewinkelbogen des Kreises zu einem Orte zusammengeschweißt; die Sätze über die Mitteltransversalen, die Winkelhalbierenden des Dreieckes und den Apollonischen Kreis fließen aus einer Quelle. Infolge der rechnerischen Beweisführung werden natürlich sehr bald ziemlich weitgehende arithmetische und goniometrische Kenntnisse vorausgesetzt (Proportionen, Potenzen, Wurzeln, trigonometrische Funktionen nebst ihren Beziehungen zueinander).

Alles dies ist aber nur wissenschaftliche Zugabe zu der Ausführung des Grundgedankens; denn schließlich kann jeder Lehrer nach seinem Geschmack

und je nach der Beschaffenheit und den Bedürfnissen seiner Schüler sowohl die Grundsätze als die Beweise abändern. Méray selbst gibt zu, daß er nur dem Systeme zuliebe gehandelt habe, und daß es den Lehrern frei stehe, Abänderungen und Kürzungen eintreten zu lassen. Der Grundgedanke aber ist, wie schon angedeutet: Daß die Planimetrie als Teil der Raumlehre mit und neben der Stereometrie zu betreiben sei. Méray hat ohne Rücksicht auf die bestehenden Lehrpläne Planimetrie und Stereometrie in ein System gebracht. Und wenn man auch auf mannigfach andere Weise die einzelnen Bestandteile anordnen und miteinander verbinden könnte, so bleibt es doch ein Verdienst Mérays, ein bis ins kleinste ausgearbeitetes System dieser Art einwandfrei aufgestellt zu haben, mit Ausscheidung des Unnötigen, Zurückdrängung des Unwesentlichen, starker Hervorhebung der Hauptsachen. Einige Sonderbarkeiten, die man bei näherem Zusehen findet, sind nur der übertriebenen äußeren Konsequenz zuzuschreiben, namentlich die Eigensinnigkeit, daß er auf den ersten 224 Seiten (von 440) den Namen des Kreises nicht erwähnt (obwohl er Drehungen vornimmt und unter der Hand Eigenschaften des Kreises — als Eigenschaften von Dreiecken und Vierecken verhüllt — benutzt, nur weil der Kreis krumm sei und daher erst nach der vollständigen Theorie der geraden Gebilde (die sich aus geraden Linien und Ebenen zusammensetzen) folgen müsse. Auch wäre es der Methode angemessener gewesen, die Kegelschnitte mit der räumlichen statt mit einer planimetrischen Definition zu beginnen. Mérays Anordnung ist in großen Zügen diese: Auf die Erörterungen über Dreiecke, Vierecke, Tetraeder, Prisma, Pyramide (Winkelsätze, Anordnung der einzelnen Teile, Zerlegung, Inhaltsberechnung) folgen die ähnlichen Figuren, und zwar, wie es natürlich ist, gleich im Raume; die ähnliche Lage wird als eindeutige Zuordnung der beiden Gebilde besprochen, dann die Konstanz des Linien-, Flächen- und Raumverhältnisses und der Beziehungen dieser Verhältnisse zueinander, und die Doppelelemente der Zuordnung; daran schließt sich die Inhaltsberechnung des Trapezes und des Pyramidenstumpfes (Differenz ähnlicher Figuren). Es folgen als besondere Fälle die Symmetrie mit Beziehung auf eine Gerade oder eine Ebene. Darauf kommen die regelmäßigen Polygone (ebene und windschiefe). Der Lehre vom Kreise (und von der Kugel) gehen erst allgemeine Betrachtungen über das Krumme voraus, worin auch der Grenzbegriff und das Unendliche erörtert werden. Nach der eigentlichen Kreislehre erst finden sich die Konstruktionen mit dem Zirkel. Dann werden die Rotationsflächen, Kugel, Kugelsysteme, sphärische Figuren abgehandelt, zuletzt die Volumina der 'runden' Körper berechnet. In fünf Anhängen sind Transversalensätze für das Dreieck und windschiefe Viereck, die allgemeine Ortsveränderung einer Figur, die Sätze über die Seiten und Diagonalen des Sehnenvierecks als besondere Fälle eines Satzes (des Mannheimschen Theorems), und die Grundlehren von den Kegelschnitten behandelt. 100 stereometrische Übungsaufgaben beschließen das Buch.

Manche Eigentümlichkeit dieser Anordnung erklärt sich aus der Rücksicht auf die Möglichkeit der rechnerischen Beweisführung. Einiges, was man jetzt

durchzunehmen gewöhnt ist (z. B. die regelmäßigen Körper), fehlt (ist also den Übungen, Anwendungen oder der darstellenden Geometrie zugewiesen), anderes, wie z. B. allgemeine Koeffizienten- und baryzentrische Sätze, die stellenweise die Betrachtungen erheblich zu verallgemeinern gestatten, sind hinzugefügt.

Für den, der Wissenschaft will, ist Mérays Buch ein Genuß; und für den Lehrer ist es durch die Neuheit seiner Darbietungen jedenfalls eine Erscheinung von bedeutendem Interesse, auch wenn er findet, daß es als Unterrichtsbuch zuviel Universitätsgelehrsamkeit und zu wenig Schulstubenpraxis verrät. Von größtem Interesse ist es aber zu erfahren, welche Erfolge man in Frankreich mit diesem Lehrgange nun schon seit fünf Jahren erzielt hat. Méray sagt, daß sie außerordentlich gewesen seien, z. B. in Auxerre, Dijon, Lyon, Albertville, mit 240 Schülern im Alter von $12\frac{1}{2}$ Jahren aufwärts. (Inzwischen ist die Methode noch in zahlreichen anderen Schulen, auch in Paris, probeweise zur Einführung gekommen.) Seine Methode sei geeignet, die sprichwörtliche Langeweile und Unfruchtbarkeit des geometrischen Anfangsunterrichts in lebendigen Eifer zu verwandeln, die Geometrie den Schülern wert zu machen und die Gesamtdauer des Unterrichts um 42% abzukürzen, wobei in gleichem Maße der Wert der mit der alten Methode erreichten Ergebnisse vermehrt würde; und es wird ihm bezeugt, daß man so imstande sei, die Anfänger in sechs Wochen auf die darstellende Geometrie vorzubereiten, und mit einer Klasse nach drei Monaten dieselben Raumaufgaben zu behandeln, zu deren Vorbereitung man auf die alte Weise 16 Monate gebraucht habe!

Obwohl in Deutschland die Frage nach der Möglichkeit der Zeitersparnis gegenwärtig noch nicht als brennend bezeichnet werden kann, so ist es doch keineswegs unmöglich, daß über kurz oder lang die Notwendigkeit zwingend wird, Platz für die Differentialrechnung zu schaffen. Der Vorstoß in dieser Richtung ist bereits gemacht, und schon wird die Infinitesimalrechnung öffentlich auch von Nichtmathematikern für die neunstufige Mittelschule mit der Begründung gefordert, daß es den Gebildeten gegenwärtig trotz guten Willens nicht mehr möglich sei, neuere Werke über Staatswissenschaft, Statistik, Nationalökonomie, Medizin, Physik, Philosophie zu verstehen. — Unter den jetzigen Verhältnissen wäre selbst in den Realanstalten die Einführung der Differentialrechnung nur sehr schwer (sie werden kaum mit ihrem Pensum fertig) und unter Gefährdung anderer berechtigter Interessen möglich. — Aber jedenfalls müßte doch ein System wie das Méraysche sogleich allen denen am Herzen liegen, die von der Notwendigkeit einer Vertiefung des geometrischen Unterrichts (sei es nach der Seite der darstellenden Geometrie oder der Analysis) überzeugt sind. Denn an eine Vermehrung der mathematischen Unterrichtsstunden ist nicht zu denken (manche Reformgymnasien haben in den oberen Klassen sogar weniger mathematische Stunden als die humanistischen Gymnasien). Übrigens würde eine notwendige Folge zur dauernden Sicherung der Erfolge ein durch alle Klassen nebenher betriebener mathematischer Zeichenunterricht sein.

Ob sich freilich die Hoffnungen von Méray und seinen Freunden in dem

Maße dauernd erfüllen, wie sie jetzt glauben, kann auch nach den ausgedehnten Versuchen wohl noch nicht als sicher gelten; denn man darf nicht ohne weiteres voraussetzen, daß die Leistungen und Erfolge besonders ausgezeichneter oder für den besonderen Zweck ausgewählter Lehrer und Schüler allgemein erreichbar seien. Daß sich aber auf dem von Méray empfohlenen oder einem ähnlichen Wege eine bessere Ausbildung erzielen läßt, davon bin ich persönlich fest überzeugt. Nach eigenen (allerdings nur privatim angestellten) Versuchen und bei möglichst vorsichtiger Abwägung aller in Betracht kommenden Umstände (z. B. mit Rücksicht auf die von Méray absichtlich vernachlässigte im ganzen mehr Zeit beanspruchende anschauliche Beweisführung) möchte ich glauben, daß z. B. bei den sächsischen Gymnasien, um einen bestimmten Fall vor Augen zu stellen, von den zehn der Geometrie gewidmeten Halbjahren — unter Abrechnung des Vorkursus und der Trigonometrie — mindestens zwei gespart werden könnten, ohne daß dabei weniger erreicht würde. Jedenfalls werden aber auch diejenigen, die den Gedanken einer Verschmelzung von Planimetrie und Stereometrie weit von sich weisen, der Tatkraft, womit man in Frankreich eine so tief einschneidende Maßregel ins Werk zu setzen bestrebt ist, ihre Anerkennung nicht versagen. Als Anregungsmittel für den Lehrer der Mathematik halte ich Mérays Buch beinahe für ebenso wichtig wie Hilberts Grundlagen der Geometrie, das gleichzeitig (1903 ebenfalls in 2. Auflage bei Teubner) erschienen ist. Im übrigen verweise ich noch auf die Methodik des mathematischen Unterrichts von M. Simon (in Baumeisters Handbuch) und auf das lesenswerte Programm von J. Schacht über die Ausbildung des räumlichen Anschauungsvermögens im mathematischen Unterricht des Gymnasiums (Mariengymnasium in Posen 1903). Schacht stellt hier folgenden Plan für die Stoffverteilung der Raumlehre auf: I. Kursus: Die Lehre von den Winkeln und Dreiecken. II. Kursus: Die Lehre von parallelen Geraden und parallelen Ebenen a) Parallele zwischen Parallelen 1. Parallelogramm; Definition und Begrenzung des Parallelflachs; 2. Gleichheit und Ausmessung geradliniger Figuren; Berechnung von Parallelflach und Prisma; b) Parallele im Strahlenbüschel 1. ähnliche und ähnlichliegende Dreiecke und Vielecke; 2. parallele Schnittflächen in der Pyramide; Berechnung der Pyramide. III. Kursus: Kreislehre; Cylinder, Kegel, Kugel 1. Zentriwinkel und Peripheriewinkel; 2. Sehne und Tangente, Kugelkreis und Tangentialebene; 3. ein- und umbeschriebene Polygone, Berechnung des Kreises, des Zylinders, des Kegels; 4. Kugelberechnung, ein- und umbeschriebene Körper; 5. zwei Kreise, zwei Kugeln, gemeinsame Tangenten, Ankreisfigur u. s. w.; 6. Strahlbüschel durch einen Kreis; goldener Schnitt; 7. Apollonischer Kreis. IV. Kursus: Systematische Stereometrie, Grundlagen der Planimetrie und Übersicht über das ganze planimetrische System. Das Irrationale in der ebenen und körperlichen Geometrie. Wiederholungen, Erweiterungen, Übungen in allen Gebieten. — Schacht fordert außerdem; wie ich auch, einen von unten bis oben durch alle Klassen hindurchgehenden mathematischen Zeichenunterricht. Man wird sofort sehen, daß die Schachtsche Anordnung sich leichter mit der anschaulichen Beweisführung

verträgt und sich etwas mehr an die gewöhnliche Reihenfolge hält als die von Méray beliebte Anordnung. Der Platzmangel verbietet mir leider, hier näher darauf einzugehen.

Es wäre eine zeitgemäße und würdige Aufgabe für den Verein zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften, diese Fragen einmal gründlich und von allen Seiten zu erörtern. Außerdem aber ist es die Pflicht der deutschen Mathematiker, die in Frankreich angebahnte Bewegung aufmerksam zu verfolgen. In dem physikalischen Unterrichte sind die praktischen Engländer und Amerikaner im Begriffe uns zu überflügeln; hüten wir uns, daß unseren mathematischen Unterricht nicht dasselbe Schicksal trifft.

Ob eine deutsche Regierung die Hand bieten wird zu einem Versuche der Umgestaltung des geometrischen Unterrichts? Man sollte meinen, daß eine günstige Gelegenheit z. B. bei der Begründung irgend eines neuen Reformgymnasiums gegeben wäre. —

Der Zufall hat es gefügt, daß die planimetrische und die stereometrische Richtung durch zwei fast gleichzeitig (bei Teubner 1904) veröffentlichte Leitfäden für den geometrischen Anfangsunterricht zur Geltung kommen, und zwar in ziemlich gegensätzlicher Weise, so daß sie einander vollständig ergänzen.

Für die von E. Wienecke in seinem 'Geometrischen Vorkursus in schulgemäßer Darstellung' vertretene Richtung sind die Worte bezeichnend, daß dem Anfänger die Körper nicht als Körper, sondern als Beispielsammlung von Flächengebilden nahezubringen seien. Dementsprechend geht Wienecke möglichst rasch zu planimetrischen Betrachtungen über. Dagegen ist Holzmüllers Vorliebe für die Stereometrie hinreichend bekannt, und in glänzender Weise betätigt er sie in seinem neuesten Werke, der 'Vorbereitenden Einführung in die Raumlehre', einem Muster lebensvoller Unterrichtskunst. Beide Verfasser zeigen sich als erfahrene Lehrmeister; Wienecke aber mehr als Meister der Kleinarbeit, während Holzmüller seiner Einführung einen Zug ins Große aufgeprägt hat.

Wienecke geht weder auf die räumliche Erstreckung noch auf die relative Lage im Raume näher ein; windschiefe Gerade, Umwenden (Symmetrie), regelmäßige Körper (außer dem Winkel) werden gar nicht oder nur kurz gestreift. Stellt man sich aber auf den prinzipiellen Standpunkt des Verfassers, so muß man sein Buch als sehr verständig und brauchbar bezeichnen; namentlich trifft er in der Herbeiziehung landläufiger Beispiele und in der Vergleichung der einzelnen Formen einer Formenreihe, sowie in der Auswahl der Formenreihen selbst das Richtige, und viele feine Bemerkungen z. B. über die Anbahnung des logischen Denkens, über die Grundlagen des Beweisens und die dabei häufig mitwirkende Umdeutung der Grundformen hat er hier niedergelegt. Doch ist er vielleicht geneigt, die eine oder andere der folgenden Erwägungen bei einer neuen Auflage zu berücksichtigen. Die Kongruenz ist noch gar nicht erläutert bis zu der Stelle, wo sie zum erstenmal angewendet wird (S. 41), und obwohl das vorausgehende 'Winkelmeßverfahren' (das eigentlich nur Winkelvergleichung

ist) die Kongruenz schon voraussetzt. Der zweite Kongruenzsatz (Übereinstimmung in einer Seite und zwei Winkeln) ist nicht ganz richtig ausgedrückt; daß der rechte Winkel der vierte Teil des Vollwinkels und die Hälfte des gestreckten ist, tritt nicht scharf genug hervor. Den Rechten als Peripheriewinkel im Halbkreis kann man anschaulich viel leichter und ungezwungener an das Rechteck als an das rechtwinklige Dreieck anschließen. Da ferner die Verschiebung (sowohl in der Anschauung als in der Systematik) eine einfachere Bewegung als die Drehung ist, so empfiehlt es sich, aus dem Quadrat erst das Rechteck und dann den Rhombus herzuleiten. Das (übrigens ohne Erklärung auftauchende) Parallelogramm muß durch Drehung aus dem Rechteck und vorher durch Verschieben aus dem Rhombus vor dem Auge des Schülers entstehen. Der Begriff der Sehne ist zu eng gefaßt (Durchmesser sind auch Sehnen). S. 42 besteht ein Widerspruch zwischen Figur und Text (mm, cm).

Holzmüller geht wie Wienecke vom Würfel aus, verweilt aber länger bei den stereometrischen Betrachtungen und kehrt mit immer neuer Begeisterung zu ihnen zurück (von den 123 Seiten sind über 70 dem Raume gewidmet; bei Wienecke unter 89 Seiten nur 20). Er kommt vom Würfel (Gerade, Lineal, Maßstab, Längeneinheit, Rechter, Lagen von Ebenen und Geraden im Raume, Abstand windschiefer Geraden) aus zur Zeichnung des Quadrates mit seinen Kreisen und zum Rechteck, im Anschluß an die Diagonalen zum rechtwinkligen und gleichschenkligen Dreieck und den damit zusammenhängenden Grundkonstruktionen, bringt dann die Berechnung des Dreieckinhaltes und zeigt auch an einem Beispiel die Gültigkeit der Formel für gebrochene Zahlen; beweist dann den Pythagoreischen Lehrsatz und gibt die einfachsten Regeln zur Aufstellung der Pythagoreischen Zahlentripel. Dann werden Oberfläche (Netz) und Inhalt des Würfels und die wichtigen Beziehungen zwischen den Volumen- und Masseneinheiten im Dezimalsystem erörtert. Es folgen die Körper, die sich aus dem Würfel ableiten lassen: Säulen, Pyramiden, Verwandlung eines Rechteckes in ein anderes, geometrische Darstellung der Formeln $(a \pm b)^2$, $(a + b)\ (a - b)$; das regelmäßige Tetraeder und Oktaeder und die beiden einander durchdringenden Tetraeder im Würfel. Nun kommt der wichtige und sehr geschickt angeordnete Abschnitt über die Symmetrie in der Ebene und im Raume und den Unterschied von Symmetrie und Kongruenz. Hieran schließt sich ein Abschnitt über Kugel, Kreis, Bogen und Winkel, regelmäßige Vielecke, Kreisberechnung, Zylinder, Kegel. Holzmüller geht wohl auf den Begriff der Kongruenz, nicht aber auf die Kongruenzsätze selbst ein (übrigens ist kongruent nach der üblichen Auffassung nicht dasselbe wie 'sich deckend'); und der Begriff der Ähnlichkeit wird nur einmal gestreift (S. 92). Erwartet hatte ich, hier die Kongruenz und Ähnlichkeit an den Parallelschnitten von Prisma und Pyramide, Zylinder und Kegel erläutert zu finden; und einigermaßen erstaunt wird mancher sein, in diesem vorbereitenden Unterricht so schwierige Körper wie den Stern der fünf regelmäßigen Tetraeder, die Durchdringungsfigur zweier Ikosaeder oder Dodekaeder behandelt zu sehen. Doch sind diese Stoffe ebenso wie der Anhang (Anleitung zur Anfertigung schwierigerer Modelle) vom Gesichtspunkte der Anregung aus

zu verstehen; der Verfasser will, daß sich der Schüler fortdauernd, auch nach Beendigung des vorbereitenden Kurses, und ausgiebig mit der Stereometrie beschäftige, um seinen Geist zu üben, seine Hand geschickt zu machen, sein Gemüt und seine Phantasie durch die wunderbaren und wohlgefälligen Raumfiguren zu bilden. Auf das Zeichnen der Raumfiguren, das ich für eine notwendige Ergänzung der Mathematik schon im ersten Anfangsunterricht halte, geht Holzmüller nicht ein, obwohl man es bei seiner Vorliebe für das geometrische Zeichnen wohl hätte erwarten dürfen. Er spricht in der Vorrede nur vom Zeichnen planimetrischer und Netzfiguren. Es macht aber nicht die geringsten Schwierigkeiten, schon im vorbereitenden Unterrichte nebenbei die einfacheren Körper sowohl im Schattenriß (Schrägbild) als auch in Grund-, Auf- und Seitenriß zeichnen zu lassen (zeichnet doch schon der Sextaner in der Botanik und Zoologie Querschnitte, Vorder- und Seitenansichten der verschiedensten Naturgegenstände), und nichts trägt in Verbindung mit der Herstellung der Modelle mehr zu schneller und gründlicher Entwicklung des Raumsinnes bei. Formen, die nicht in der Anschauung vollständig vorhanden und bereit sind, lassen sich nicht innerlich verarbeiten und nicht mit dem mathematischen Inhalte füllen; je öfter und mehr sie angeschaut, vielleicht sogar eigenhändig hergestellt und vor allem durch Zeichnung frei reproduziert worden sind, desto vollkommner leben sie in der Anschauung, desto freier kann die Phantasie walten, desto leichtere Arbeit und freiere Bewegung hat dann die Stereometrie, desto tiefer kann sie eindringen. Daher wäre es von unschätzbarem Nutzen, wenn der mathematische Unterricht auf allen Stufen in einer ununterbrochenen Kette von Zeichenübungen die Stereometrie vorbereiten und begleiten könnte.

Die Anforderungen Holzmüllers im Herstellen von Modellen kann ich nicht für übertrieben halten. 'Will man gewiß sein, ein mittleres Ziel zu erreichen, so stelle man sich das höchste; wer nur nach Mittelmäßigkeit strebt, wird auch diese nicht erreichen' — diese Worte finden hier Anwendung, wo es sich darum handelt, einen natürlichen Trieb der Jugend gerade in den Jahren, wo er am kräftigsten hervortritt, in die rechten Bahnen zu leiten, ihm reiche Früchte für Geist, Phantasie und Gemüt abzuringen und ihn zur Entwicklung einer edlen Geschicklichkeit auszunutzen; und Fähigkeiten soll doch die Schule vor allem entwickeln! Auch wird dadurch der Höhepunkt nicht vorweg genommen; denn dieser beruht bei allmählich wachsender Erkenntnis in dem inneren Verständnis der Körper und ihrer Lagenbeziehungen, das erst durch Existenzbeweise und mathematische Betrachtung überhaupt geöffnet, und durch welches hinwiederum der ästhetische Genuß erhöht wird. Vor allem aber wird die Teilnahme des Schülers auf das lebhafteste geweckt und wach erhalten. — Da im mathematischen Unterrichte (ebenso wie leider im naturwissenschaftlichen) im allgemeinen die Pflege des Schönheitssinnes, das verweilende ästhetische Genießen viel zu gering bewertet wird, so muß man ein Werk wie das Holzmüllersche, das den Schüler wie kein anderes von Anfang an auf die Harmonien in der Welt der Zahlen und Gestalten hinweist, um so freudiger begrüßen.

Es ist sehr interessant, neuere Leitfäden der darstellenden Geometrie, die sich doch vor allem in den Dienst der Ausbildung des Raumsinnes stellen, miteinander zu vergleichen. Da ergibt sich zunächst, daß man mehr und mehr zu der Einsicht kommt, es sei didaktisch zweckmäßiger, mit der schiefen Parallelprojektion als mit der senkrechten zu beginnen. Selbst Bücher, welche die schiefe Projektion nicht behandeln, ziehen sie doch zur Klärung der Vorstellung herbei oder geben gar vorher einen kurzen Hinweis auf die Herstellung von Schrägbildern (auf zahlreichen Schulen wird aber jetzt noch mit der senkrechten Projektion begonnen). Und weiter scheint die Überzeugung an Boden zu gewinnen, daß selbst für das Gymnasium schiefe und senkrechte Projektion nicht ausreichen, sondern auch Perspektive gelehrt werden müsse (noch vor zwanzig Jahren wurde die freie Perspektive sogar an vielen Realanstalten nicht einmal erwähnt, geschweige geübt).

Da mag zunächst des Leitfadens der Projektionslehre von C. H. Müller und O. Presler gedacht werden (in einer großen und einer kleinen Ausgabe bei Teubner 1903 erschienen), der sich auf den ersten Blick als ein Werk erfahrener und vielseitiger Verfasser zu erkennen gibt. C. H. Müller gehört durch sein berühmtes Programm 'Stereometrische Konstruktionen' (1893) sogar zu den Vorkämpfern für die Einführung der Projektionslehre ins Gymnasium. In den Anmerkungen (die folgenden Bemerkungen beziehen sich auf die größere, für neunstufige Realanstalten bestimmte Ausgabe) wird denn auch hervorgehoben, daß der II. Teil des Werkes (Normalprojektion) dem Hauptinhalte nach eine Erweiterung jenes Programms sei. Und wenn man sagt, daß im übrigen der Leitfaden auf des Altmeisters Holzmüller Arbeiten zurückgeht, und daß es das an vielseitigen Anwendungen reichste Buch dieser Art für allgemeine Bildungsanstalten ist, so ist es im wesentlichen gekennzeichnet. Die Verfasser gehen, wie aus dem Gesagten folgt, von der Schrägprojektion aus und haben dem I. Teile ihres Werkes zugleich die Form einer allerdings sehr ausführlich und breit gehaltenen Propädeutik des mathematischen Zeichnens gegeben. Auch bei der senkrechten Projektion nehmen sie geschickt entworfene, die Auffassung erleichternde Schrägbilder zu Hilfe. Von der Reichhaltigkeit der praktischen Anwendungen kann man mit wenigen Worten keinen Begriff geben, und eine bloße ermüdende Aufzählung hat wenig Zweck. Der Text ließe sich stellenweise knapper fassen, auch Wiederholungen vermeiden; so z. B. könnte man die Aufklappung der in der Schrägprojektion dargestellten Sonnenuhr (vertikal Ost-West, und horizontal) getrost dem Schüler überlassen und dafür bei der senkrechten Projektion lieber die in der Praxis am häufigsten vorkommende Vertikalsonnenuhr beliebigen Azimutes behandeln. In einer Beziehung bin ich allerdings grundsätzlich anderer Ansicht als die Herren Verfasser: in der Zulassung sogenannter schematischer Figuren. Diese sollte man, wenn man ihrer der Einfachheit wegen nicht entraten zu können glaubt, wenigstens den geographischen, astronomischen und physikalischen Büchern überlassen; sie passen nicht in den Rahmen eines Schulbuches, das sich die Aufgabe stellt, das genaue Zeichnen gesetzmäßiger Raumfiguren nach mathematischen

Grundsätzen zu lehren. Und im vorliegenden Fall handelt es sich um den bedenklichsten Fehler, der in den gewöhnlichen bildlichen Darstellungen — nachdem die zweieckigen Ellipsen ziemlich ausgerottet sind — noch vorherrscht, der durch ganze — sogar wissenschaftliche — Werke hindurch die Figuren gefälscht und verdorben hat und den noch nicht Urteilsfähigen an das falsche Bild gewöhnt: es handelt sich hier schließlich um die Verwechslung der Projektion der vertikalen Achse mit der Achse selbst, der scheinbaren mit der wirklichen Länge. Die Verfasser machen den Fehler absichtlich, um die Figuren zu vereinfachen. Er beträgt aber in der Figur 101 z. B. 2 mm und in Fig. 98 beinahe 1 mm. Gerade um der Aufklärung der Schüler über diesen in den meisten Büchern unbewußt begangenen Fehler willen möchte ich wünschen, daß er in einem wissenschaftlichen Zeichenbuch absichtlich vermieden werde. Aus denselben Gründen möchte ich die Herren Verfasser dazu anregen, bei einer neuen Auflage eine genaue Darstellung der acht Kugeloktanten mit den Rechtwinkelachsen in senkrechter Projektion hinzuzufügen, sowie die für die Schule so wichtige genaue Figur eines sphärischen Dreiecks. Dabei wäre hier die beste Gelegenheit, angesichts der sonstigen Reichhaltigkeit des Leitfadens auf die für den Unterricht nicht minder wertvolle Haucksche Konstruktion einer Aufgabe hinzuweisen (Zeitschrift für Mathematik und Physik Bd. XXIX, 1898, S. 328), die in der sphärischen Trigonometrie und ihren Anwendungen auf Schritt und Tritt dem Schüler begegnet: durch zwei gegebene Punkte eine Ellipse zu legen, die einen gegebenen Kreis in zwei Gegenpunkten berührt. Zu der Darlegung S. 173 (Loxodrome der Erdkugel) ist zu bemerken, daß mittelst zweier Proportionen, die direkt aus der Figur hervorgehen, dem Schüler mit Leichtigkeit begreiflich gemacht werden kann, wie es komme, daß die dort genannten Dreiecke und Rechtecke nur bei unendlich kleinen Dimensionen ähnlich sind. Die zahlreichen, sehr klaren und einen überaus vornehmen Eindruck machenden Figuren gereichen dem Buche zur Zierde, wenn schon einige vermutlich bei der zeichnerischen Übertragung auf den Holzstock (die noch immer angewendet wird, weil die eine mechanische Übertragung des Originales zulassenden Verfahrungsweisen wohl sehr kostspielig sind) gelitten zu haben scheinen (z. B. Fig. 148, 151). Besonders gut gelungen sind im II. Teile der Abschnitt über die unbegrenzten Geraden und Ebenen, und die Paragraphen über die Drehung der Körper. Daß die Perspektive verhältnismäßig sehr kurz abgemacht ist, erscheint mir durchaus nicht als Mangel; denn gerade perspektivisches Zeichnen wirklich lernen werden selbst begabtere Schüler niemals auf Grund einer auch noch so ausführlichen gedruckten Anleitung; dazu gehört die Unterweisung durch einen gründlich erfahrenen Lehrer. Außerdem wird gegenwärtig die Perspektive wohl nur an wenigen Schulen in weiterem Umfange gelehrt als Müller und Presler sie darbieten. Dagegen ist die von den Verfassern in der Vorrede ausgesprochene Hoffnung wohl berechtigt, daß ihr Buch infolge seines umfassenden Reichtumes an Anwendungen der Parallelprojektion auch den Lehrern der Physik, Chemie, Mineralogie, Erdkunde, Biologie von großem Nutzen sein werde, und zwar nicht nur wegen der An-

leitung zu geschicktem Entwurf, die es zu geben vermag, sondern auch wegen der Anregungen, die es gewährt.

Einen außerordentlich glücklichen Griff hat W. Gercken mit seinen 'Grundzügen der darstellenden Geometrie' getan (121 S., Leipzig, Dürr 1903). Während der Müller-Preslersche Leitfaden durch außergewöhnlichen Reichtum von Anwendungen glänzt, besteht ein Hauptvorzug des von Gercken verfaßten Buches in der Kürze und Knappheit. Auch er beginnt nach Holzmüllers Vorgang mit der schiefen Parallelprojektion, die er in sehr einfacher und klarer Weise auseinandersetzt (9 Paragraphen, 23 Seiten) läßt dann die Orthogonalprojektion folgen (15 Paragraphen, 44 Seiten), und behandelt in den beiden letzten Abschnitten die Zentralprojektion in verhältnismäßig ausführlicher Weise (12 Paragraphen, 31 Seiten), und die Schattenlehre (4 Paragraphen über die Schattenkonstruktion in der Orthogonalprojektion, 3 Paragraphen desgleichen in der freien Perspektive). Er hat die Perspektive absichtlich in der bemerkenswerten Absicht hervorgehoben, 'um eine Hebung der allgemeinen Bildung nach der künstlerischen Auffassungsfähigkeit zu ermöglichen'. In der Tat ist ja in dieser Beziehung noch fast alles zu tun übrig, und es ist beschämend, wie (innerlich und äußerlich) unbehiflich so viele Abiturienten der Erfassung und Wiedergabe selbst einfacher Werke künstlerischen Gehaltes gegenüberstehen. — Auf Durchdringungsaufgaben hat Gercken verzichtet, ebenso aus Gründen der Stoffbeschränkung auf die Verwendung affiner und kollinearer Beziehungen. Hier also müßte der Lehrer gelegentlich nachhelfen, und das macht ja im mündlichen Unterrichte gar keine Schwierigkeit. Ausgezeichnet sind die Einleitungsparagraphen. So ist das Wesentliche auf 121 Seiten teils in allgemeinen Auseinandersetzungen, teils in Form von mehr oder weniger ausführlich gelösten Musteraufgaben, teils in (nichtgelösten) Übungsaufgaben enthalten. Die Figuren sind groß und deutlich, in den Buchstaben etwas grob, aber hinreichend genau (Seite 14 ist eine Hilfslinie vergessen; der Seitenkreis in Fig. 62 ist ungenau). Zu Seite 86—88 und 91 wären Schrägbilder erwünscht, die etwas dunklen Erläuterungen über die Teilungspunkte in der Perspektive S. 88 würden sich sofort klären durch Hervorhebung eines einfachen geometrischen Satzes: Dreht man zwei (gleich- oder entgegengesetzt gerichtete) Parallelstrecken im Raume um ihre festen Ausgangspunkte wiederum in beliebige parallele Lage, so bleibt der Schnittpunkt der Verbindungslinie der Ausgangspunkte unverändert. Zur Erreichung noch besserer Übersicht entschließt sich der Verfasser vielleicht, die Einteilung der Paragraphen strenger durchzuführen, indem er scharf die einfachen Grundaufgaben abhebt von den ausgeführten Musterbeispielen zusammengesetzterer Art (auch bedürfen die nicht ausgeführten Übungsaufgaben einer Vermehrung); dafür kann stellenweise der Text gekürzt werden (z. B. S. 63—68). So würde ich in § 34 die Aufgabe 2 als Grundaufgabe voranstellen, dann die Aufgaben 1, 3, 7 als ausgeführte Musterbeispiele folgen lassen und einige Übungsaufgaben hinzufügen, hierauf erst die Auseinandersetzungen über die perspektivischen Maßstäbe bringen. Der unter den Übungsaufgaben enthaltene Satz 14

S. 44 scheint mir als einer der wichtigsten, daher besonders hervorzuhebenden Hauptsätze zu § 17 zu gehören. Zur schnellen Darstellung der auf drei rechtwinklige Achsen bezogenen Figuren in orthogonaler Projektion, die oft erwünscht ist (da die Schrägbilder als Zerrbilder erscheinen, wenn das Auge nicht die geeignete Richtung hat), fügt der Verfasser vielleicht die bekannte einfache und den Schülern leicht zu erklärende Konstruktion der senkrechten Projektion des Dreibeines hinzu. — Bemerkt sei noch, daß es sich S. 53 überhaupt nicht um Verschiebungen, sondern um Drehungen handelt, wobei die Drehungsachse zuerst senkrecht zur Aufrißtafel, dann senkrecht zur Grundrißtafel und schließlich wieder normal zur Aufrißtafel steht. In Aufgabe 8 S. 57 muß es heißen: Die Grundfläche in wahrer Größe und Lage, und die Worte 'von oben links, von unten links' sind mißverständlich, da sie wohl auf den Beschauer der Figur 48, nicht aber auf den in dieser Figur dargestellten Beschauer passen.

Der Meinung, daß es nicht leicht möglich sei, darstellende Geometrie nach einem Buche ohne Lehrer zu lernen, gibt R. Müller in der zweiten Auflage seines kurzen, aber vorzüglichen 'Leitfadens für die Vorlesungen über darstellende Geometrie an der Herzoglichen technischen Hochschule zu Braunschweig' Ausdruck (Braunschweig, Vieweg und Sohn 1903). Dieser Überzeugung und dem besonderen Zweck entsprechend ist die Darstellung sehr gedrungen und hat einen mehr theoretischen Charakter, ohne dabei die Unterrichtsmethodik zu vernachlässigen. Er setzt sehr kurz (drei Seiten!) die Grundlagen der schiefen Projektion auseinander, um dann sofort zu der senkrechten in Grund- und Aufriß, also der technisch belangreichsten, überzugehen. Doch hebt der Verfasser hervor, daß in seinen Vorlesungen die schiefe Projektion in umfangreicherem Maße angewendet werde, als es in seinem Leitfaden zum Ausdruck käme. Er behandelt im I. Teile auch die Grundzüge der Beleuchtungslehre, und zwar — was man selten findet — in einwandfreier Weise; denn er betont die Willkürlichkeit der gewöhnlich gemachten Annahme über die im Schatten liegenden Lichtgleichen; dann die kotierte Projektion, die senkrechte und schiefe Axonometrie (hier fehlt S. 75 unter dem Wurzelzeichen der Faktor $\frac{1}{2}$). Der II. Teil bringt außer der Darstellung von Punkten, Geraden, Ebenen und den beiden Behandlungsarten der Perspektive insbesondere die Darstellung krummer Linien und Flächen und die Verlegung des Projektionszentrums. Bei der perspektivischen Zeichnung der Kugel gibt er nicht nur, wie es in einfacher Herübernahme der Holzmüllerschen Konstruktion gemeinhin geschieht, die Herstellung der Brennpunkte des scheinbaren Umrisses, sondern auch die Hauptscheitel. Dies ist von Belang. Denn daß beide Brennpunkte, auf denen doch die Holzmüllersche Konstruktion beruht, in den Bereich des Blattes fallen', ist nicht notwendig. Es gibt übrigens auch eine sehr einfache direkte Konstruktion des Mittelpunktes, sowie der Asymptoten in dem Falle, wo der scheinbare Umriß eine Hyperbel wird. Die zum Verständnis notwendigen geometrischen Lehrsätze begründet er genau und hebt die besonderen Fälle (Ausnahmen) hervor, gibt auch Hinweise für solche Fälle allgemeiner

Konstruktionen, wo sie bei der Ausführung undeutlich werden und daher Ungenauigkeiten veranlassen. Ein Anhang bringt sogar die Grundzüge der Reliefperspektive.

Ähnlichen Zweck (nämlich als Leitfaden bei Vorlesungen zu dienen) verfolgen die 'Geometrischen Grundprinzipien der Parallelprojektion' von H. Hertzer (Berlin, Spaeht 1900). Der Verfasser steht mehr auf dem künstlerischen Standpunkte: er bevorzugt eine dem Mathematiker nicht gewohnte Bezeichnung (er gebraucht auch den Ausdruck 'umzeichneter' Kreis), gibt dagegen zweckmäßige Regeln für die technisch-künstlerische Ausgestaltung der Zeichnungen. Wenn aber ein Künstler sich in einem Kunstwerke aus besonderen Gründen einmal über das mathematische Gesetz hinwegsetzen darf (man denke z. B. an die so häufige ungenaue Kreisperspektive auf Gemälden), so darf er es doch nicht bei der mathematischen Darstellung. Zum Glück bleibt indessen der sonderbare Fehler in der durch Fig. 46 erläuterten Konstruktion (die nur für den Fall $x = y$ richtig ist) ohne Einfluß auf das Folgende. Leicht ist es, den Fehler zu bemerken und darüber abzuurteilen. Aber man darf anderseits dem Verfasser dankbar sein für die Anregung, die er gegeben hat. Es handelt sich darum, die Orthogonalprojektion $OPQR$ des rechtwinkligen 'Dreibeins' bei gegebenen Projektionslängen p, q, r gleich so zu zeichnen, daß die Projektion einer Achse, z. B. $OR = r$, vertikal wird (es soll also die nachträgliche Drehung erspart werden). Eine Lösung dieser — für die Wissenschaft gleichgültigen, für die Schule aber recht nützlichen — Aufgabe findet man auf Grund des Gaußschen Satzes mit zwei Proportionen in Holzmüllers Stereometrie Bd. I Nr. 162. Da aber der Gaußsche Satz nicht allen Schulen zugänglich ist, so empfehle ich folgende, leicht aus allbekannten elementaren Beziehungen zu beweisende Konstruktion, die auf den Pohlkeschen Satz zurückgeht und die ich in der Regel anwenden lasse: Man zeichne in bekannter Weise die wahre Länge s der Würfelkante; um den gegebenen Mittelpunkt O schlage man Kreise von den Radien s, p, q, r mit dem Vertikalradius $OR = r$ und dem Horizontaldurchmesser $AOB = 2s$. Errichtet man nun z. B. im Schnittpunkte des Kreises p mit AO die Vertikale bis zum Kreise s, zieht vom Endpunkte die Horizontale bis zum Kreise r und von da aus den Radius bis zum Kreise s, so trifft die durch den Endpunkt dieses Radius gelegte Vertikale den Kreis p im gesuchten Punkte P. Ebenso findet man Q in einem der benachbarten Quadranten. Aus technischen Gründen wird man die Konstruktion für die kleinere der beiden Strecken p, q ausführen und dann die Lage der anderen durch Übertragung als konjugierten Halbmesser suchen. — Der Verfasser hebt namentlich sechs Hauptaufgaben der Parallelprojektion hervor, auf die er in geschickter Weise alle übrigen zurückführt: 1. ein ebenes Gebilde umzulegen, 2. es zurückzudrehen; 3. in einem gegebenen Punkte einer Ebene ein Lot von gegebener Länge zu errichten; 4. aus zwei entsprechenden Projektionen eines Gebildes neue Projektionen abzuleiten; 5. 6. eine zu einer Ebene oder zu einer Geraden normale Projektionsebene zu konstruieren. Die Figuren sind gut, namentlich haben die drei angehängten Figurentafeln eine vorzügliche Wirkung.

Die 'Elemente der darstellenden Geometrie' von R. Sturm (Teubner 1900) gehen ausführlicher als andere auf die Einführung neuer Projektionsebenen ein, nicht aber auf die — allerdings weniger wesentliche — Perspektive mittelst Durchschnittes. Seine Darlegungen sind äußerst genau und lichtvoll. Die Bemerkung über die schräge Projektion — sie sei wegen der Erhaltung des Parallelismus und der größeren Einfachheit in der Ausführung der Perspektive vorzuziehen, und anderseits der Orthogonalprojektion, weil bei dieser oft wichtige Bestandteile des Objektes nicht anschaulich zur Darstellung gelangen — ist nur bedingt richtig; es kommt ganz auf den einzelnen Fall an. Da die Schrägbilder dem Auge stets als Zerrbilder erscheinen, wenn es nicht die passende Stellung einnimmt, so sind sehr oft die Orthogonalbilder von runden und namentlich von regelmäßigen Körpern anschaulicher und auch gefälliger. In § 153 sagt der Verfasser: 'Für die Konstruktion der Projektionen von sphärischen Dreiecken ist es wichtig, folgende Aufgabe zu lösen: 'Es seien A, B zwei Punkte innerhalb des scheinbaren Umrisses U einer Kugel, die wir als Projektionen von zwei Punkten der Kugel aufzufassen haben; die Ellipse genauer zu bestimmen, in die sich der durch diese Punkte gehende größte Kugelkreis projiziert. Die Lösung dieser Aufgabe setzt freilich Kenntnisse voraus, die über den Rahmen dieses Buches hinausgehen.' Diese allerdings, und besonders für die Schule, wichtige Aufgabe ist bereits oben bei der Besprechung der darstellenden Geometrie von Müller und Presler herausgegriffen worden, weshalb ich hier den Verfasser auf das dort über die Hauckschе Konstruktion Gesagte verweisen kann. Sie ist wert, der Vergessenheit entrissen zu werden. Übrigens gibt es noch eine zweite, nicht über die Gymnasialmathematik hinausgehende Lösung, die nur die Lehre von Pol und Polare voraussetzt. Da nämlich die Polare eines Achsenpunktes einer Ellipse zugleich Polare des Scheitelkreises ist, so braucht man auf AB nur die beiden Punkte C, D zu suchen, die gleichzeitig zu A, B und den Schnittpunkten von AB mit dem Kreise harmonisch liegen; C, D bestimmen dann mit dem Kreismittelpunkte die Achsen der gesuchten Ellipsen. — Die senkrechten Projektionen von Ikosaeder und Tetraeder lassen sich übrigens auf sehr einfache Weise anschaulich herleiten. — Es mag noch erwähnt werden, daß der Verfasser zuerst auf die Darstellung auf einer Ebene ausführlich eingeht, mit Einbeziehung stereometrischer Sätze und der Affinität, dann in mehreren Abschnitten die Darstellung in Grund- und Aufriß, in einem besonderen Abschnitte die Polyeder behandelt. Es folgen Perspektive und (sehr kurz) schräge Parallelprojektion. Die orthogonale Axonometrie gründet er nicht auf den Pohlkeschen, sondern suf den Weisbachschen Satz. Ein kurzer Abschnitt über Schatten und Beleuchtung beschließt das schöne Buch.

Etwas vollkommen Neues bringt Chr. Beyel, der den Kennern der darstellenden Geometrie wohlbekannte Meister seines Faches, in seinem hervorragend praktischen, für den Unterricht in darstellender Geometrie im engeren Sinne (Grund- und Aufriß) wertvollen Werk: 'Darstellende Geometrie, mit einer Sammlung von 1800 Dispositionen zu Aufgaben aus der darstellenden Geometrie' (Teubner 1901), bestehend aus Lehrtext (62 S.),

Dispositionen (92 S.), Proben und Bemerkungen zu den Sammlungen von Dispositionen (31 S.).

Die Dispositionen sind so eingerichtet, daß Punkte und Ebenen auf Grund der angegebenen Koordinatenzahlen sowohl im Grund- und Aufriß, als axonometrisch festgelegt werden können, daß dabei die gesuchten Stücke alle in den Bereich des Papieres fallen und deutlich voneinander getrennt wahrzunehmen sind, also zu einem klaren Bilde des dargestellten Gegenstandes führen. Dabei ist für jede Aufgabe gleich eine ganze Reihe von Dispositionen gegeben, die auch noch durch Vertauschung der Koordinaten leicht vermehrt werden kann. Vorläufig beziehen sich diese Dispositionen nur auf Übungsaufgaben in der Methodenlehre; doch stellt der Verfasser in Aussicht, auch das entsprechende Material zur Darstellung von Körpern zu veröffentlichen. Zu den einzelnen Aufgaben sind in großer Zahl Proben hinzugefügt, um auf Beziehungen aufmerksam zu machen, die der Schüler noch nicht übersehen kann, und ihm Mittel zur Beurteilung der Genauigkeit seiner Zeichnungen zu liefern. Die Angaben des Buches haben sich, soweit ich Gelegenheit hatte Stichproben zu machen, als zuverlässig erwiesen. Beyel betont auch den Wert der Übertragung der in Grund- und Aufriß gezeichneten Figuren in das Schrägbild. Das Buch wird dem Lehrer das Aufgabenstellen wesentlich erleichtern und dem Schüler ein sicherer Wegweiser sein. Es ist also im Interesse des Unterrichts — namentlich des Massenunterrichts — mit Freude und Dank zu begrüßen. Zeitersparnis ist auch Beyels Losung.

Zum Schlusse mag noch mit Genugtuung des Erscheinens des I. Bandes von einem der Hauptwerke über darstellende Geometrie, Fiedlers Vorlesungen in 4. Auflage (Teubner 1904), gedacht werden, einer reichen und lauteren Quelle, aus der so viele haben schöpfen dürfen, und die so zahlreiche Bäche der wissenschaftlichen Erkenntnis und technischen Geschicklichkeit ausgesandt hat.

Zu spät zur Besprechung an dieser Stelle ist das ausgezeichnete Werk von Fr. Schilling 'Über die Anwendungen der darstellenden Geometrie, insbesondere über die Photogrammetrie' erschienen (Teubner 1904; 195 Seiten). Für den Lehrer der darstellenden Geometrie ist es eine wahre Fundgrube von Anregungen zur Ausgestaltung seines Unterrichtes, und zudem sehr schätzenswert wegen der zahlreichen Literaturnachweise. Aus beiden Gründen sei es auf das wärmste der Beachtung empfohlen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

EIN BRIEF DES LEIPZIGER HUMANISTEN JOHANN LANGE

Am 16. (15.?) Juli 1519 wurde die Disputation, die auf der Pleißenburg in Leipzig zwischen Karlstadt, Luther und Eck stattgefunden hatte, mit einem feierlichen Aktus beschlossen, bei dem im Auftrage der Universität der Rektor Lange aus Löwenberg in Schlesien die Rede hielt.[1]) Es war taktvoll, bei einer solchen Gelegenheit alles Trennende und Ärgerliche zu verschweigen und nur von dem zu sprechen, was den Anwesenden angenehm klingen mußte. Und so vermied es Lange, auf die Streitpunkte nochmals einzugehen, er rühmte nur den glänzenden Verlauf der Verhandlungen und hielt jedem der drei Kämpfer eine kleine laudatio. Dabei zeigte er übrigens, daß er den Verhandlungen mit Aufmerksamkeit und Verständnis gefolgt war und sich über jeden der drei ein bestimmtes Urteil gebildet hatte. Eck belobt er wegen seiner Geistreichigkeit, der Fülle von Beweisen, die ihm zu Gebote gestanden hätten, seiner gewaltigen Stimme und Gedächtniskraft; Karlstadt habe weniger Beweise vorgebracht, aber um so treffendere, er spreche klar und einleuchtend und verstehe die Kunst, Schriftstellen zu kombinieren und untereinander auszugleichen; Luther, ein vir integerrimus, an Gelehrsamkeit wie nach seinem Lebenswandel ein echter Augustiner, zeichne sich aus durch Schärfe des Geistes, Beharrlichkeit im Erforschen der Wahrheit, Festigkeit der Überzeugung und Freimut der Rede. — Es war das wohl der erste große Tag im Leben unseres Humanisten. Er ist im Sommer 1508 in Leipzig als 'Ioannes Martini Lang de Lemberg' immatrikuliert, am 16. Februar 1510 zum baccalaureus, am 28. Dezember 1513 zum magister artium promoviert worden.[1]) Als Dozent und Herausgeber einzelner Schriften von Klassikern hat er Treffliches geleistet. Später wandte er sich der Medizin zu, die er in Bologna und Pisa studierte; als kurpfälzischer Leibarzt ist er 1565 gestorben.[2])

Die Zwickauer Ratsschulbibliothek besitzt von ihm einen Brief vom 10. Oktober (1517) an Stephan Roth in Zwickau, der vor kurzem die Leitung der dortigen Lateinschule übernommen hatte.[3]) Der Brief verdient mitgeteilt zu werden erstens wegen seines eleganten und liebenswürdigen Stils. Wie geschickt ist der Vergleich eines Schulmeisters, der eine neu-

[1]) Seidemann, Die Leipziger Disputation, Dresden 1843, S. 58 f. Köstlin-Kawerau, Martin Luther[5] I 250 und Anm. auf S. 761. Barge, Andreas Bodenstein von Karlstadt (im Druck) I 163. Proctor, An index to the early printed books in the British Museum, Part II. MD I. MD XX, Section 1. Germany, London 1903, Nr. 11376.

[1]) Matrikel I 489. II 454. 488. — In Hs. A" wird allerdings in einem Nachtrag, der jedenfalls später ist als 1565, der im Sommer 1498 inscribierte Johannes Lang de Laynpergk mit unserem Lange identifiziert, und Bauch, Geschichte des Leipziger Frühhumanismus (XXII. Beiheft zum Centralblatt für Bibliothekswesen), Leipzig 1899, S. 70 Anm. 5 folgt dieser Angabe, aber da Lange erst 1485 geboren ist und 1510 das Baccalaureat, 1513 die Magisterwürde erwirbt, auch Laynpergk vielmehr das Dorf Limburg in Mittelfranken bedeuten wird (vgl. Register), ist diese Identifizierung kaum möglich.

[2]) Vitae Germanorum medicorum congestae et ad annum usque 1620 deductae a Melchiore Adamo, Heidelbergae 1620, S. 140—144. Neues Archiv f. sächs. Gesch. XIX (1898), S. 96 f.

[3]) G. Müller in den Beiträgen zur sächs. Kirchengesch. I (1882), S. 52.

gegründete Schule einzurichten und mit einer Menge Schwierigkeiten zu kämpfen hat, mit einem Schiffer, der die Meerflut durchsegelt und vor Stürmen und Strudel und Klippen auf seiner Hut sein muß, durchgeführt! Auch das rein Geschäftliche ist in dieses Bild mit einbezogen. Und das ist das zweite Interessante in unserem Briefe. Lange schickt von einer von ihm besorgten Ciceroausgabe 70 Exemplare an Roth zum Verkauf an die Gymnasiasten; $1^1/_2$ Groschen soll jedes Exemplar kosten, Roth bekommt 7 Freiexemplare, etwaige 'Krebse' soll er an Lange zurückschicken. Um welche ciceronianische Schrift handelt es sich nun? Das Zitat in dem Briefe führt uns auf die rechte Spur. 'In calce fere postremi Ciceronis libelli', schreibt Lange, begegne eine merkwürdige Konstruktion von ergo: 'Eum donari virtutis ergo beneuolencieque'. Nun, diese Stelle findet sich am Schlusse von De optimo genere oratorum (c. 7 § 19, Ausg. von W. Friedrich II [1893], S. 388). Und in der Tat hat Lange diese Schrift Ciceros nebst den partitiones oratoriae im Jahre 1517 bei Michael Lotther in Leipzig herausgegeben:

M. T. Ciceronis de par- | titione oratoria dialogus. | M. T. Ciceronis de optimo genere oratorum | AC CTHESIPHONTIS ET ESCHINIS CAVSSA | LIBELLVS. . . . 20 ff. Fol. Panzer, annales typographici VII 197, 592.

Die Zwickauer Ratsschulbibliothek besitzt auch noch ein Exemplar aus Roths Bibliothek, und daß es zu den damals ihm von Lange zugeschickten Exemplaren gehört, beweist eine Korrektur von des letzteren Hand auf der Titelseite. Hier findet sich außer einem Epigramm des Editors noch ein Gedicht von dem damals als Korrektor in der Lottherschen Druckerei tätigen trefflichen Hermann Tulich[1]), während auf der Rückseite ein von Hieronymus Rupertus aus Bautzen[2]) beigesteuertes Begleitgedicht prangt.

[1]) Über ihn am besten Friedrich Koldewey in der Allgemeinen deutschen Biographie XXXVIII 777—81.

[2]) Sommer 1513 in Leipzig immatrikuliert: Jeronimus Rupricht de Budissim, Sommer 1516 bacc., Winter 1518 magister artium. Vgl. ferner H. Knothe im Neuen Lausitzischen Magazin LXXVII (1901), S. 189.

Drittens verdient unser Brief den Abdruck wegen der feinen pädagogischen Ratschläge, die hier ein alter Praktikus einem jungen Schulmeister gibt. Man wird sie mit Vergnügen lesen.

Ioannes Langius Stephano Rodt S.

Te in isto litterarum ludo velud(!) in molestiarum gurgite colluctari michi hos labores experto, quibus nec in vniuersum defuncti vel(?!) lipczigk sim, est satis exploratum. Sed, vt ille ait, danda sunt vela velis et tibi inter procellas fluctuanti oraque (so statt oram oder oras) soluenti bene prospereque precabimur. Ne igitur in vadis paulo siccioribus alicui scopulo adherescas, Mitto tibi facundie fontem ingeniorum Nauclerum, Ciceronem dico, qui sua perenni scaturigine non modo vadosa syrtium loca mundabit, sed te procellis beanorum, piratarum dicere volebam, obrutum consolabitur, oblectabit, et, vt alij tyrones te duce sospites in lacij ydeomatis lictus traicere possint, 70 candidis velis nigro characterum colore conspersis enixe adiuuabit. ad eius operam aspirantibus singula singulis vela sesquigrosso in tuam gratiam eis vendit tuamque nauem, quo facilius emergere possit, septem velis donat. si qua reliqua fuerint, vt poslimio (lies: postliminio!) iure domum redeant, enixe precatur. Si qui vero sinus in velis proplexi fuerint, M. capellam et fabium ex tercio octaui libri capite Ciceronis remiges vna cum Nauclero ex topicis et duobus inuencionum libris accerso facile eos explicabunt. vnam tamen in calce fere postremi Ciceronis libelli plicam his verbis intextam: 'Eum donari virtutis ergo beneuolencieque' nulla ope explicabunt, nisi cogitaueris ergo cum genetivo constructum causam significare, vt apud liuium li. 25[1]) in eodem intellectu ergo legitur: 'tamen hoc, inquit, est origo ludorum apollinarium victorie, non valetudinis ergo (vt plerique rentur) votorum.' Ceterum Nichil reliqui esse arbitror, quam vt pro mutuo familiaritatis iure te adhorter in bonam tue vite

[1]) c. XII.

frugem, vt humanitatem gravitati admisceas, ne fastu quorundam magistrorum more superbias aut inter pueros deposita grauitate puerescas, quorum pubescentem succiplene etatis florem genuino frugi erudicionis succo ales et ita fouebis pro viribus, vt nocentissimus austrorum id est malorum morum afflatus illius folia discutere non possit. tum te(!) eam laudem, ad quam honesto mentis affectu aspirare conari videris, non in Natali solo tantum, sed passim assequeris. Magna mediusfidius laus est, vt Cicero pro Murena ait[1]), vnum hominem in ea arte elaborare, quae multis sit profutura. proinde mercedis et glorie desiderio lacessitus, facili et pacienti animo suffultus has, de quibus conquereris, molestias tollerabis. Si modo Dionisium illum, syracusanum regem, fastidium extorris vite quantulocunque ludorum imperio leuasse cogitaueris. Satis superque garriuimus et inepta lusimus. vale! Datum 10. Octobris.

Adresse: Venerabili viro Stephano Rodt, liberalium arcium magistro, Cicnee palestre moderatori officiosissimo.

Otto Clemen.

[1]) c. IX § 19.

F. Collard, Méthodologie de l'Enseignement moyen. Méthodologie générale. Méthodologie spéciale: Langue maternelle, Latin, Grec, Langues vivantes, Histoire et Géographie. Brüssel, A. Castaigne 1903. VII, 436 S.

Aus mehr als einem Grunde verdient die vorliegende, überaus sorgsame und fleißige Arbeit des in Deutschland wohlbekannten belgischen Schulmannes auch in dieser Zeitschrift gewürdigt und, wie wir gleich hinzusetzen wollen, der Beachtung warm empfohlen zu werden. Um mit dem äußerlichsten dieser Gründe zu beginnen — zugleich demjenigen, der zunächst nur für einen Teil der wissenschaftlichen Lehrer an unseren höheren Schulen gilt —, so ist es für alle diejenigen, die ihren Unterricht in französischer Sprache zu erteilen oder einen solchen Unterricht zu beaufsichtigen haben, höchst wertvoll, sich mit der französischen pädagogischen Phraseologie und ihren Beziehungswerten an der Hand der Collardschen Darlegungen eingehend und in einer über die rein äußerliche Aneignung hinausgehenden Weise bekannt machen zu können; sie finden in dem Buche zahlreiche Ausdrücke, die sich unmittelbar in dem französischen Gang des Klassenunterrichts verwenden lassen; andere Wörter und Wendungen haben für den Unterrichtsverlauf zwar nur mittelbaren Wert, ergeben dafür aber den Gewinn, daß sie an den Färbungsunterschieden zwischen der deutschen und der französischen pädagogischen Terminologie manchen Begriff der Lehrkunst und des Lehrhandwerks schärfer auffassen lehren — einen Gewinn also, den auch andere wie die oben bezeichneten Vertreter unseres Unterrichtswesens sich mit Vorteil aneignen können; besonders der der Muttersprache gewidmete Abschnitt des Buches dürfte in dieser Hinsicht nutzbringend sein.

Wichtiger als ihr sprachliches Gewand ist natürlich auch für uns der Inhalt von Collards Methodologie. Und da sei zunächst betont, daß diese Schrift, der erste Versuch seiner Art in der Heimat des Verfassers, uns über die Zustände und die augenblicklichen Reformbewegungen im belgischen wie im französischen höheren Schulwesen recht interessante und wertvolle Aufschlüsse gibt. Nicht ohne Staunen wird vielleicht mancher deutsche Schulmann von dem gewaltigen Umfange Kenntnis nehmen, zu dem auch in Belgien und Frankreich die pädagogische Fachliteratur angeschwollen ist; es ist ein Verdienst Collards, daß er sie sehr reichlich herangezogen und ihr — so u. a. der amtlichen Instruktion des französischen Unterrichtswesens — zahlreiche auch für uns in Deutschland beachtenswerte Einzelheiten entnommen hat. Namentlich was glückliche Formulierung pädagogischer Erwägungen angeht, ist den reichlichen Zitaten aus der französischen Fachliteratur, mit denen Collard — durchaus berechtigterweise natürlich — arbeitet, manches Wertvolle abzugewinnen.

Durch ausgiebige Studienreisen mit dem deutschen Schulwesen bekannt geworden, hat Collard auch die von ihm gewonnenen Eindrücke ebenso wie die deutsche pädagogische Fachliteratur in weitgehendem Maße verwertet. Am ge-

nauesten hat er sichtlich den Unterrichtsverlauf an der von H. Schiller geleiteten Gießener Anstalt kennen gelernt, über die er bereits in einer früheren Schrift (La Pédagogie à Gießen, Louvain 1893) ausführlich gehandelt hat; hin und wieder erscheint denn auch eine didaktische Maßregel in Collards Darstellung als Gießener Spezialität, während sie in Wirklichkeit weder von Schiller zuerst angewandt worden ist, noch in Gießen vorwiegend ihre Anwendung gefunden hat. Einseitigkeit in der Auffassung des deutschen Schulwesens möchte ich aber dem Verfasser darum doch nicht vorgeworfen wissen; denn erstens zieht er wiederholt auch die Erfahrungen heran, die er an anderen Orten Deutschlands, so in Jena, Halle, Berlin und Köln gemacht hat, und sodann gibt er sich den pädagogischen Anschauungen H. Schillers doch nicht kritiklos und in blinder Verehrung hin; so beanstandet er (S. 15) — nicht mit Unrecht — die manchmal bis zur Einseitigkeit gehende Betonung des Geschichtlichen in Schillers Auffassung des humanistischen Unterrichtsprinzips und findet bei aller Anerkennung für die Wichtigkeit des Konzentrationsverfahrens doch, daß Schiller dazu neigt, es in übertriebenem Maße zu betonen, hält sich auch in Einzelheiten, wie u. a der Frage der Ablehnung der Virgilschen Äneis als Schullektüre, durchaus selbständig in seinem Urteil gegenüber dem Gießener Pädagogen.

Fragen wir nach dem, was wir sonst von Collard als einem mindestens sehr fleißigen und keineswegs oberflächlichen Kritiker unseres höheren Schulwesens in seiner Methodologie zu hören bekommen, so dürfen wir uns wohl all des Guten freuen, das der Verfasser entweder ausdrücklich als solches anerkennt oder stillschweigend als solches in den Rahmen seiner Darstellung aufnimmt. Allgemeine Urteile bringt er selten; den preußischen Lehrplänen wird nachgerühmt, daß sie das französische Lehrprogramm an methodischem Geiste durchweg übertreffen, auch sonst fehlt es nicht an gelegentlichen Hinweisen auf die Zweckmäßigkeit des deutschen Lehrverfahrens und der deutschen Unterrichtsgrundsätze. Wichtiger und greifbarer ist die Anerkennung, die darin liegt, daß Collard die deutsche Fachliteratur allenthalben in weitestem Umfang — übrigens, wie hinzugesetzt werden muß, auf Grund einer höchst anerkennenswerten Belesenheit — heranzieht und sie vielfach sichtlich zu den konstitutiven Elementen seiner eigenen Darlegungen macht; auch die deutschen Schulbücher hat Verfasser reichlich studiert, und es ist eine Ausnahme, wenn er in dem Urteil über ihre Benutzung so fehlgreift wie bei Gelegenheit der Reimregeln zur lateinischen Genuslehre, von denen doch nicht erlaubt ist kurzer Hand zu sagen (S. 129): *l'élève les répète d'ordinaire machinalement, sans les comprendre et sans savoir les appliquer:* auch der Vorwurf *surchargés de mots inutiles* trifft doch nur noch für die älteren Arbeiten auf dem Gebiete zu.

Ohne das Collardsche Buch an dieser Stelle von Anfang bis zu Ende durchmustern zu wollen, möchte ich doch noch einige Einzelheiten zur Sprache bringen, die sich zumeist auf solche Punkte beziehen, über die auch bei uns noch Verschiedenheit der Meinungen herrscht oder erneute Erörterung vielleicht für die Sache des Unterrichts von Vorteil wäre; ich folge dabei dem Gange des Buches selbst, das — mit wohlbegründeter Absichtlichkeit — die allgemeine Methodenlehre verhältnismäßig kurz — mit 51 Seiten — abfindet, dafür aber bei der Methodik der verschiedenen Fächer, soweit sie überhaupt zur Sprache gebracht sind, um so mehr auf Einzelheiten eingeht.

Mit Freude sehe ich aus Collards Behandlung der Frage (S. 62), daß auch er für die grammatischen Beispiele Schaffung eines für Kopf oder Herz brauchbaren Inhaltes und dementsprechend auch Berücksichtigung dieses Inhaltes fordert. Darf ich eine persönliche Bemerkung machen, so ist mir leid, daß der Verfasser den dieser Frage gewidmeten Abschnitt meiner kleinen Schrift 'Über die Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung' (Frankfurt a. M. 1902, E. v. Mayer, Kesselringsche Hofbuchhandlung) nicht berücksichtigt hat. Sehr verständigerweise wird von Collard ein zweckmäßiger Realienplan auch für die Diktate in der Muttersprache,

soweit da für ihn Raum ist, gefordert; der ganze, recht ausführlich gehaltene Abschnitt über den Unterricht in der Muttersprache sucht überhaupt der inhaltlichen Seite der sprachlichen Belehrung durchaus gerecht zu werden, dürfte allerdings stellenweise, z. B. für die freien Vorträge, noch mehr ins einzelne gehen. Der Gesamtstellungnahme des Verfassers zu den Grundfragen der Methodik des muttersprachlichen Unterrichts wird man unbedenklich beistimmen können: sehr richtig, um einiges hervorzuheben, die Warnung vor dem völligen Verzicht auf grammatische Unterweisung in diesem Unterrichtsfach, gut der Hinweis auf die große Bedeutung, die dem Gesichtssinn vermittelst der Wortbilder bei der Erlernung der Rechtschreibung zukommt; für das Buchstabieren orthographisch schwieriger Worte hätte Verfasser betonen sollen, daß die Schüler vonAnfang an daran gewöhnt werden müssen, mehr und mehr nur die entscheidende Stelle zu buchstabieren, an der die Schwierigkeit steckt: ebenso ist für die Methodik des Diktats als wichtiger Punkt festzuhalten, daß in planmäßig zunehmendem Maße die Klasse im stande sein muß, auch längere (natürlich nicht übertrieben lange!) Satzabschnitte nach ein- oder zweimaligem Vorsprechen des Lehrers festzuhalten. Ein Lesebuch will Collard bis in die Oberklassen hinein benutzt wissen; es wäre interessant, den Grundzügen nach zu erfahren, welchen Realienplan er dafür fordern würde. Was die Herstellung von größeren schriftlichen Arbeiten betrifft, wird sich Verfasser in einer neuen Auflage mit L. v. Sybels sehr gerechtfertigten Bedenken gegen eine zu weite Ausdehnung des 'Unreinen' auseinandersetzen müssen. Auch für die Behandlung dichterischer Kunstwerke im Unterricht und für die Frage der Privatlektüre erscheint mir eingehendere Stellungnahme zu unserer neueren einschlägigen Fachliteratur erwünscht.

Der Abschnitt über den lateinischen Unterricht beginnt mit sehr ausführlichen Erörterungen allgemeinerer Art über Elementargrammatik, Vokabular, Übersetzungsübungen und schriftliche Arbeiten; es ist erfreulich, daß auch Collard vor seinen Landsleuten für das vielverschriene Extemporale eine Lanze bricht, während er die sogenannten '*thèmes d'élégance*', Übersetzungen von Texten moderner Klassiker ins Lateinische, mit Recht vermieden wissen will; anfechtbar ist nur, daß für seine Auffassung das Extemporale nur ein Kontrollmittel ist (S. 164); über seine Bedeutung für die Erziehung zur schlagfertigen und zielbewußten Arbeit muß m. E. ein Wort zugefügt werden. Dem lateinischen Aufsatz, den auch die französischen Instruktionen festhalten, steht Collard günstig gegenüber, ebenso mißt er den lateinischen Sprechübungen einen ziemlich hohen Wert bei. Selbstzweck, das hebt er treffend hervor, dürfen beide Übungen jedenfalls nicht mehr sein. In Betreff der allgemeinen Grundsätze für die Schriftstellerlektüre, die Collard sehr eingehend behandelt, sei nur so viel gesagt, daß Verfasser die einschlägigen Bestimmungen der neuen preußischen Lehrpläne unvollständig findet (S. 200); es ist wohl in erster Linie der Hinweis auf die ästhetische Wertung der Schriftsteller, den er vermißt, und vielleicht hätte diese Seite der Lektüre in der Tat dort etwas mehr betont werden können — wobei denn freilich die, auch bei Collard zur kurz gekommene, Warnung vor allgemeinen Phrasen und vor verkehrtem Ästhetisieren unmittelbar hinter der positiven Aufforderung zu stehen kommen müßte. Über die Auswahl der Schulschriftsteller wird ausführlich gehandelt; von den '*auteurs discutés*' lehnt Collard den Sallust eher ab, rät auch von Curtius und den Pliniusbriefen ab und will Tacitus nur mit guten Klassen und ausnahmsweise gelesen wissen; für die '*auteurs admis*' Nepos, Cäsar, Livius, Phädrus, Ovid, Virgil und Horaz gibt er eingehende Ratschläge in Bezug auf die Auswahl und Behandlung des Stoffes; hervorgehoben sei, daß Verfasser aus Livius mehr die die Verfassung und das innere Leben Roms behandelnden Abschnitte herauszugreifen rät, der Lektüre des zweiten Punischen Krieges ablehnend gegenübersteht. Collard hat offenbar eine — m. E. gerechtfertigte — Vorliebe für den Schriftsteller, dessen Geschichtswerk ihm in Anschluß an Pichons Ausdruck 'die Schwester der Äneide' ist, und hat durchaus recht, wenn er darauf

dringt, aus ihm nicht gerade diejenigen Teile auszuwählen, die von seiner Eigenart am wenigsten zeigen. Weitgezogen ist Collards Kanon der Ciceronischen Reden: De imperio Cn. Pompei, Pro Archia, Pro Milone; in zweiter Linie die Catilinarischen Reden, besonders 1. und 2., De signis und De suppliciis aus den Verrinen, erste und zweite Philippica, die drei Cäsarreden, dazu allenfalls noch Pro Sulla, Pro Murena, Pro Sestio und Pro Plancio; ich halte bei aller Zustimmung im allgemeinen doch manches in Collards Begrenzung und Begründung dieser Reihe für anfechtbar, auch die Charakteristiken der Reden scheinen mir nicht alle gelungen; so muß, um nur ein Beispiel zu geben, für Pro Murena doch als Hauptmotiv der Rede der Gegensatz zwischen Zivil- und Militärtätigkeit betrachtet werden. Die Briefe rät Verf. zu lesen; von den philosophischen Schriften wählt er den Cato aus. Daß Collard der in seiner Heimat üblichen Bevorzugung des Brutus sich nicht anschließt, kann man nur mit Freude begrüßen, doch geht er für diese ganze Gruppe der Ciceronischen Werke zu kurz an den Erwägungen vorüber, die aus der Neuen Folge der 'Kernfragen' von O. Weißenfels jedem von uns nahe getreten sind. Der Dichterkanon des Verfassers umfaßt: Phädrus, Ovid mit einer Auswahl aus den Metamorphosen, allenfalls auch Proben aus den Fasten und den für des Dichters Leben bedeutsamen Elegien, Virgil mit den Bucolica, besonders 1. und 5., auch Stücken der Georgica und einer Auswahl aus der Äneis, die vorwiegend dem Gang der Handlung und dem Talent des Dichters Rechnung tragen soll, endlich Horaz mit der Reihenfolge der Werke, wie sie die Ausgaben bieten, die Oden unter sich nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet, Satiren und Episteln ans Ende gestellt und in engere Vergleichung untereinander gebracht. Man darf zugeben, daß dieser Kanon in seinen Grundzügen zweckmäßig gestaltet und bei Collard auch richtig begründet ist. Mit Freude konstatiere ich die Abwesenheit jeglicher Polemik gegen Remaclus Förster und seine 'Schulklassischen Verirrungen'. Um so besser, wenn sie auch in Belgien nicht nötig ist!

Was das Griechische betrifft, so ist Collard der Ahrensschen Methode abhold, begeht übrigens an dieser Stelle seines Buches etwas den Fehler, eine einzelne ungünstige Erfahrung, die er auf seiner pädagogischen Reise durch Deutschland mit ihr gemacht hat, in unrichtiger Weise zu verallgemeinern. Recht interessant war mir der Abschnitt über die Auswahl der Schriftsteller. '*Auteurs discutés*': Arrian, Plutarch, Lucian; nur die Lektüre des Plutarch zieht Verfasser näher in Betracht und will allenfalls die Demosthenes- oder Cicerovita im Original gelesen wissen. '*Auteurs admis*': Xenophon mit der Anabasis, während Kyropädie und Hellenica verworfen werden, Herodot, von dem Collard nicht ein einzelnes Buch, sondern vielmehr eine Auswahl der anziehendsten Stellen gelesen haben will — er gibt eine lesenswerte Anleitung zu einer solchen Auswahl —; sodann Demosthenes, von dem die Philippischen und Olynthischen, sowie die Friedensrede und die über die Chersonesos in Betracht gezogen werden; weiter Homer: *nos élèves ne lisent guère que l'Iliade. Les jeunes Allemands sont plus heureux: disposant de plus de temps, ils voient presque en entier les deux épopées homériques*; Verfasser geht sehr ins einzelne, um den belgischen Lehrern zur inhaltlichen Behandlung der Ilias durch geeignete Lehrproben die nötige Anleitung zu geben; auch der deutsche Leser kann manche brauchbare Bemerkung aus diesem Abschnitt sich zu eigen machen. Endlich Sophokles — nur die Trachinierinnen will Collard ausgeschieden wissen, an erster Stelle aber stehen ihm Antigone und die beiden Ödipusstücke, von denen der Coloneus mit den Worten *la moins dramatique, mais pourtant une de celles dont le charme est le plus pénétrant* etwas zu allgemein und m. E. auch nicht ganz treffend empfohlen wird. Im Vergleich zu Homer wird der Tragiker überhaupt zu kurz abgetan; aus den Nachweisen über die Fachliteratur hebe ich Patins *Etudes sur les tragiques grecs* hervor, weil das Buch in Deutschland wenig bekannt ist, aber bei vorsichtiger Benutzung dem Lehrer doch manche wertvolle Anregung bieten kann. So weit die Autorenliste; wenn der deutsche Leser — naturgemäß nach Platon

fragt, so wird ihm die Antwort: *les oeuvres philosophiques exigent une maturité d'esprit que n'ont pas en général nos jeunes collégiens* (S. 264); es wäre interessant, hier von Collard zu hören, welche Erfahrungen er denn bezüglich der Platonlektüre auf seiner deutschen Studienreise gemacht hat. Sollte er ihnen nicht die Lust entnommen haben, es auch daheim einmal mit Platon zu versuchen? Oder ist der Unterschied der Geistesreife der Schüler hüben und drüben wirklich so groß? Erfreulicherweise steht Verfasser ja dem Griechischen nicht mit 'Todeskampf'-Befürchtungen gegenüber, sondern glaubt an die Kraft und Lebensfähigkeit des Faches, eine Anschauung, für welche er seine Landsleute auf Natorps 'Was uns die Griechen sind' wohl vor allem hätte hinweisen sollen. Seine Erörterungen über das v. Wilamowitzsche Lesebuch scheinen mir anfechtbar; ich kann auf Einzelheiten nicht eingehen, schreibe aber zwei Sätze heraus, die mir des Fragezeichens vor allem zu bedürfen scheinen: 1. *C'est un idéal qu'un philologue ou un historien peut rêver: un pédagogue qui vit au milieu des classes, ne se bercera jamais de ces douces illusions* und 2. *l'histoire des sciences particulières ne doit pas précéder l'étude de ces sciences, et, partant, elle n'appartient pas au gymnase* — gewiß: 'vorausgehen' nicht, aber begleiten und stützen soll die geschichtliche Betrachtung den fachwissenschaftlichen Unterricht, und wer das zugibt, für den liegt die Sache mit dem 'Griechischen Lesebuch' doch wesentlich anders. Übrigens hat Collard auch insofern das Problem m. E. nicht scharf genug gefaßt, als er M. C. P. Schmidts Bestrebungen von denen, die v. Wilamowitz vertritt, nicht scharf genug unterscheidet; ich darf vielleicht auch dafür auf meine weiter oben genannte Schrift verweisen. Die Stellungnahme der preußischen Unterrichtsverwaltung zu der Lesebuchfrage ist im ganzen richtig angegeben, aber doch recht einseitig beurteilt, wenn im Anschluß an Bernès gesagt wird: *elle sait que l'effort des élèves ne doit pas se jouer sur les surfaces, mais s'exercer en profondeur et, pour cela, se concentrer sur un groupe limité d'objets.* Das klingt ja fast, als sollte ein neuerdings halb aufgedeckter, halb konstruierter Gegensatz übertrumpft und von 'Poly-Historismus oder Humanismus' geredet werden.

Prudemment progressiste will Collard in der Behandlung aller Fragen der Unterrichtsmethodik sein; der neusprachliche Unterricht gibt ohne Zweifel in unseren Tagen am meisten Gelegenheit, in gesunder Vereinigung die beiden Eigenschaften zu zeigen, die in dem angeführten Ausdruck enthalten sind. Verfasser steht denn auch den Reformbestrebungen auf dem Gebiete dieses Unterrichts mit vollem Verständnis gegenüber, empfiehlt aber immerhin — m. E. sehr richtig — nur mit Einschränkung die Anwendung der phonetischen Transkription, will dagegen mit orthographischen Schreibübungen bereits früh begonnen wissen und hebt treffend hervor, warum die grammatische Unterweisung neben den Übungen an Anschauungsbildern von vornherein nicht vernachlässigt werden darf, befürwortet auch sehr verständigerweise den engen Anschluß an ein Lehrbuch, in dem die häusliche Arbeit der Schüler die nötige Unterlage finden kann. Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung handelt Collard meiner Ansicht nach zu kurz; er beschränkt sich auf einige, an sich übrigens durchaus zweckmäßig gehaltene Andeutungen, aus denen die Forderung eines richtigen Verhältnisses zwischen Inhalt und Altersstufe wegen zahlreicher Mißgriffe, die unsere Lehrbücher in dieser Hinsicht noch zeigen, besonders hervorgehoben sei. Dem Übersetzen während der Lektüre mißt Verfasser nur einen Kontrollwert bei; doch rate ich, seine Äußerung mindestens sehr *cum grano salis* aufzufassen, wenn er meint, es sei genug, wenn die Übersetzung genau ist: *Peu importe qu'elle soit médiocrement élégante*; rückhaltlos zustimmen wird man dagegen dem Satze, den sich Collard aus einer Arbeit Gahides zu eigen macht: *Le mot à mot formaliste est un massacre en règle des deux langues, celle de l'original et celle de la traduction.* Bei uns braucht man gegen die unsinnige Übung allerdings wohl kaum noch anzukämpfen, meine nahezu vereinzelte persönliche Erfahrung mit dem *massacre* stammt

— nebenbei bemerkt — aus der Oberklasse des Gymnasiums einer auf altberühmter Stätte neu aufblühenden Griechenstadt. wo mir einst der Direktor, nicht wenig stolz auf das Ergebnis, eine Stelle aus einem französischen Dramatiker durch den Primus mit schauderhafter Zungenfertigkeit im *mot à mot* herunterrasseln ließ. Für die Wiederholung der auswendig gelernten Stücke betont Collard mit Recht, daß sie schon als vortreffliche Übung im fließenden Aussprechen von großem Wert ist; nicht nur am Anfang des neuen Schuljahres aber, sondern beständig sollte m. E. auf den ganzen Schatz des Memorierten zurückgegriffen werden. Bei der Behandlung der internationalen Schülerkorrespondenz geht Verfasser über die Bedenken, die sich gegen sie vorbringen lassen, doch wohl etwas zu rasch hinweg. Alles in allem ist der Abschnitt über den neusprachlichen Unterricht höchst lesenswert und unseren Fachlehrern durchaus zu empfehlen.

Den Geschichtsunterricht behandelt Collard verhältnismäßig kurz. ich wünschte vor allem, er hätte über die Heranziehung von Quellenmaterial eingehender gehandelt. Auch die Lehrbuchfrage kommt wohl etwas zu kurz; eine neue Auflage des Buches sollte m. E. den Erwägungen Rechnung tragen, zu denen seit einigen Jahren bei uns in Deutschland die Bestrebungen Stutzers und Dahns Anlaß gegeben haben. Den Satz, daß der Geschichtsunterricht *intuitif à outrance* sein muß, mag man unterschreiben, aber dabei doch den Zusatz machen, daß größte Behutsamkeit in der Auswahl des typisch Bedeutsamen und pädagogisch Verwendbaren nicht genug empfohlen werden kann. Nichts gefährlicher für einen ruhig fortschreitenden Gang des Geschichtsunterrichts, als wenn — um ein Beispiel aus unseren Schulverhältnissen zu geben — ein Lehrer mit den Materialien aus Weissers Bilderatlas die Schüler allzu freigebig überschütten will.

Aus dem letzten, der Erdkunde gewidmeten Abschnitt des Buches sei nur das hervorgehoben, daß auch Collard sich gegen die übertriebene Anwendung von Hilfslinien und Hilfsfiguren beim Kartenzeichnen wendet: *Certains professeurs multiplient à plaisir les difficultés, en forçant à retenir à la fois une forme artificielle et la forme réelle, qui, seule, devrait être gravée dans la mémoire visuelle de l'élève.* Die weitere Ausführung des Gedankens müßte von den Übungen im Gedächtniszeichnen ausgehen, dem man jetzt mit Recht so großen Wert beimißt, und zeigen, wie sehr der Zeichenunterricht da auch in der Auffassung der Einzelformen dem erdkundlichen Unterricht zu Hilfe kommt. Julius Ziehen.

Denkmäler griechischer und römischer Skulptur, herausgegeben von A. Furtwängler und H. L. Urlichs. Handausgabe. Zweite vermehrte Auflage. München, Verlagsanstalt F. Bruckmann A.-G. 1904.

Durchblättert man dieses in gewohnter vornehmer Ausstattung und mit reich vermehrtem Inhalt neuerschienene Hausmuseum der antiken Plastik, so tritt einem lebendig vor Augen, welche Wandlungen die Anschauungen über das, was man griechische Kunst nennt, im Laufe der Zeiten durchgemacht haben. Noch vor hundert Jahren sehen wir eine Reihe gefeierter Kunstwerke vor uns, die, meist schon lange bekannt und an weithin sichtbaren Orten, namentlich in Rom, aufgestellt, geradezu kanonische Geltung für sich in Anspruch nehmen. Sie werden angestaunt als wunderbare Hervorbringungen des griechischen Genius, gleich den Gesängen Homers. Da werden die Parthenonskulpturen nach London entführt, und die Ägineten halten in München ihren Einzug: man erkennt plötzlich, daß echt griechische Meisterwerke ganz anders aussehen, als man bisher gedacht hatte, und lernt zwischen Original und Kopie unterscheiden; man beginnt zugleich sich klar zu machen, daß auch hier die höchste Vollendung nur das Endergebnis einer langen, stetig fortschreitenden Entwicklung gewesen sein kann. Je mehr dann, teils innerlich durch die Teilnahme an politischen Ereignissen, teils räumlich durch Eisenbahnen und Dampfer, das alte Hellas, später auch Kleinasien, dem Abendland wieder nahe gerückt wird, desto zahlreicher werden die Entdeckungen, die bald durch glückliche Funde, bald durch planmäßige Ausgrabungen Neues und Überraschendes zutage

fördern. Man muß selbst, wie ich vor 20 Jahren, unvermittelt vor den jüngst dem Perserschutt der Akropolis abgewonnenen Skulpturen, in der kreisrunden Orchestra des Theaters von Epidauros, auf dem eben erst ausgegrabenen Burghügel von Tiryns, oder später vor den sidonischen Sarkophagen in Konstantinopel gestanden haben, um zu ermessen, wie verblüffend der Eindruck dieser völlig unerwarteten Erscheinungen wirkte. Unablässig arbeitet seitdem die ewig junge Wissenschaft der Archäologie mit verfeinerten Mitteln der Kritik und Technik daran, die neuen Denkmäler in den alten Bestand einzugliedern und die aus ihnen erwachsenden Probleme zu lösen.

Während es aber früher oft langer Zeit bedurfte, bis ihre Ergebnisse in den allgemeinen Besitz der Gebildeten übergingen, sorgt jetzt die geschäftige Tagespresse überraschend schnell dafür, unterstützt durch die Möglichkeit, in leicht und billig herzustellenden Reproduktionen die neuesten Funde selbst ihren Lesern vor Augen zu stellen. Dadurch wird das Interesse für das klassische Altertum erfreulicherweise auch in vielen wach erhalten, die sonst seiner Wertschätzung kritisch oder gar verneinend gegenüberstehen.

Es ist daher eine ebenso dankbare wie verantwortungsreiche Aufgabe, wenn ein Werk wie das vorliegende es unternimmt, einen neuen Kanon klassischer Bildwerke aufzustellen, der den Gebildeten im allgemeinen und der Schule im besonderen das zeigen und erläutern soll, was die heutige Wissenschaft als hervorragend charakteristisch und in seiner Art mustergültig anerkennt, sei es daß die altbewährten Werke in eine neue Beleuchtung gerückt werden, sei es daß neue ihnen ebenbürtig oder überlegen zur Seite treten. Beiden Anforderungen ist das Buch, dessen glänzende Vorzüge und außerordentliche Brauchbarkeit für Schule und Haus wir bei seinem ersten Erscheinen nach Gebühr gewürdigt haben (Bd. II S. 522 f. 526 ff.), jetzt in erhöhtem Maße gerecht geworden.

Statt der 52 Tafeln und 11 Textabbildungen der ersten Auflage bietet die zweite 56 große und 37 kleinere Bilder, welche zusammen 65 Kunstwerke darstellen. Auch sind mehrere der alten Tafeln durch bessere ersetzt, so die Medusa Rondanini, die sich, von ihrer Unterlage losgelöst, fast gespenstisch von dem schwarzen Grunde abhebt, die Niobe, deren Gesicht nicht mehr, wie meist auf den Abbildungen, durch den schnurrbartartigen Schatten auf der Oberlippe entstellt wird, und die Pasquinogruppe nach einem Abguß, der durch den gehobenen Kopf des Menelaos den Eindruck des Ganzen wesentlich verändert. Überhaupt ist es zu billigen, daß die Herausgeber in einigen Fällen von ihrem Grundsatz, nur Aufnahmen nach den Originalen zu bringen, abgewichen sind, wenn es galt, ein Werk möglichst so, wie es ursprünglich aus der Hand des Meisters hervorgegangen war, wiederzugeben. Trotz der erheblichen Erweiterung umfaßt übrigens das Buch infolge des sparsameren Druckes nur vier Seiten mehr als früher, und der Preis brauchte nur unmerklich erhöht zu werden (von 4 Mk. auf 4,50 Mk.).

Entsprechend der ganzen Anlage des Werkes ging das Bestreben der Verfasser mehr auf Vertiefung der Eindrücke als auf Vermehrung des Materials. In einer ganzen Reihe von Fällen sind diesmal die Köpfe der Gestalten in vergrößertem Maßstabe beigegeben, und jeder kann sich durch den Augenschein überzeugen, wie glücklich dieses auch von uns (a. a. O. S. 528) befürwortete Verfahren dem Beschauer eine lebendigere Vorstellung von dem Original und seiner Wirkung vermittelt. Vor allem wird jetzt der figurenreiche Alexandersarkophag, dem früher nur zwei Tafeln gewidmet waren, durch vier Tafeln und fünf Einzelbilder der wundervollen Köpfe, soweit es einfarbige Darstellungen vermögen, in seiner ganzen Schönheit zur Anschauung gebracht. Es ist dies um so mehr zu begrüßen, als wir wegen der Bemalung des Originals wohl kaum Gipsabgüsse desselben zu Gesicht bekommen werden. Auch den Kopf eines gefangenen Germanenfürsten von der Marcussäule wird man mit Teilnahme betrachten. Die seelenvolle mütterliche Schönheit der Demeter von Knidos wird manchem Beschauer erst beim Anblick des ergänzten Kopfes aufgehen. Eine gleiche Verstärkung der Wirkung würde auch dem ebenfalls

nasenlosen Eubuleus zugute kommen. Sehr dankenswert ist es ferner, daß neben der Demosthenesstatue der nach Hartwigs glücklichem Fund ergänzte Gipsabguß mit gefalteten Händen steht, und dadurch der fatalen Vorstellung, daß der große Athener eine Rede memorierend dargestellt sei, vorgebeugt wird. Bei der zwiefachen Bedeutung (Virgil und Lessing), welche der Laokoon für die Schule hat, wäre es vielleicht angebracht, auch diese Gruppe in richtiger Ergänzung dem Original beizufügen. Auch könnte man der Pallas von Velletri mit Leichtigkeit den Speer in die gehobene Rechte geben.

Unter den 'Neuerwerbungen' fällt zuerst Myrons Diskobol in die Augen, der eine merkbare Lücke ausfüllt (vgl. a. a. O. S. 527). Und zwar in sehr glücklicher Form; denn er ist einem bronzierten Abguß mit dem in richtiger Haltung aufgesetzten Kopf des Diskobols Lancelotti und ohne Baumstamm nachgebildet, so daß dem Beschauer das Originalwerk Myrons so nahe wie irgend möglich gebracht wird. Wer nur einen Gipsabguß oder selbst den Marmor in Rom gesehen hat, wird fast betroffen sein von der schlanken Geschmeidigkeit dieses Körpers. Durch diese Statue und den Münchener Bronzekopf eines Knabensiegers erfährt der bisher etwas magere Abschnitt über griechische Athletenstatuen eine erfreuliche Vervollständigung. Dasselbe gilt von der historischen Kunst der Römer, die bisher außer der trauernden Barbarin nur durch Stücke der Marcussäule vertreten war: jetzt kann man mit diesen zwei charakteristische Reliefs der trajanischen Triumphalkunst vergleichen. Auch die griechischen und römischen Porträts sind vermehrt worden. Man wird sich freuen, in dem Bronzekopf des vor 20 Jahren in Rom gefundenen hellenistischen Fürsten ein neues Meisterwerk eingeführt zu sehen, und besonders gelungen ist die Wiedergabe des Berliner 'Cäsars' aus Basalt. Die trefflich orientierenden Einleitungen zu den einzelnen Abschnitten boten ungezwungen die Gelegenheit zur Einfügung dieser neuen Bildwerke; immerhin würde es sich empfehlen, einige nähere Angaben über sie in Anmerkungen zu machen.

Natürlich regen sich mancherlei Wünsche, noch dieses oder jenes Werk in den neuen Kanon aufgenommen zu sehen. Die von mehreren Seiten geforderte Hera Ludovisi hat keine Gnade vor den Augen der Herausgeber gefunden: sie gehört eben zu den Skulpturen, die endgültig aus der Reihe der klassischen Werke gestrichen sind. Daß die Ägineten, wenn auch aus besonderem Grunde und nur für diesmal, fehlen, ist zu bedauern, ebenso daß keine Probe des pergamenischen Gigantenkampfes gegeben ist, der jetzt durch seine Neuaufstellung in Berlin wieder aller Augen auf sich gelenkt hat. Auch der Marc-Aurel vom Kapitol wäre in unseren Tagen, wo die Reiterdenkmäler allenthalben aus der Erde wachsen, zum mindesten recht zeitgemäß, um zu zeigen, wie ein monumentales Reiterbild aussieht. Recht instruktiv wäre es ferner, die Niobide Chiaramonti und die entsprechende Florentiner Gestalt einander gegenüber zu stellen, um an einem besonders lehrreichen Beispiel den Unterschied zwischen griechischer und römischer Arbeit zu zeigen. Wer endlich die Mannigfaltigkeit und sinnige Schönheit der attischen Grabreliefs aus eigener Anschauung kennt, sähe gern den beiden Proben wenigstens noch einen abweichenden Typus hinzugefügt; wir würden dafür das herrliche, leider weniger bekannte Reiterrelief der Villa Albani vorschlagen, mit dem sich der oft abgebildete Dexileos nicht entfernt messen kann. Richard Wagner.

Kunst und Geschichte, herausgegeben von Prof. Dr. H. Luckenbach. I. Teil: Abbildungen zur alten Geschichte. 5. vermehrte Auflage. München und Berlin, R. Oldenbourg 1904. II. Teil: Abbildungen zur deutschen Geschichte. 1903.

Seit wir vor sechs Jahren die zweite Auflage der Abbildungen zur alten Geschichte hier besprachen (II 525 f., 530 f.), haben sich bereits drei neue Auflagen des trefflichen Buches nötig gemacht, ein offenkundiger Beweis, daß die vielfach bekämpfte Schularchäologie sich siegreich Bahn bricht, und daß 'der Luckenbach' vermöge seiner Reichhaltigkeit und wohldurchdachten Anlage das beste Hilfsmittel für sie ist. Aus dem schmächtigen Heft

von 64 Seiten mit 161 Bildern ist jetzt ein Buch geworden, das auf 96 Seiten 264 Abbildungen vereinigt, und das trotzdem, dank der Unterstützung der Badischen Behörden, immer noch zu einem überraschend billigen Preise geboten wird.

Freilich wird die Benutzung früherer Auflagen dadurch erheblich erschwert; aber wer möchte es dem unermüdlichen Herausgeber zum Vorwurfe machen, daß er, den Fortschritten der Archäologie folgend, immer wieder das Neueste aus den Werkstätten der Wissenschaft der Schule zugänglich macht? Die fünfte Auflage hebt sich schon äußerlich dadurch von den vorausgehenden ab, daß die Bilder eine bräunliche Tönung erhalten haben, wodurch namentlich bei den Landschaften und Skulpturen die dunkeln Schatten gemildert erscheinen und eine vornehme Wirkung erzielt wird.

Über Plan und Anordnung des Buches haben wir bereits früher berichtet; jetzt lenkt sich der Blick auf die seitdem eingetretene Verbesserung und Vermehrung. Glücklich war der schon in der dritten Auflage verwirklichte Gedanke, am Schlusse die Römerdenkmäler in Deutschland zu berücksichtigen. Wird doch dem Schüler das ferne Römervolk, mit dem er sich so angelegentlich zu beschäftigen hat, räumlich und geistig näher gerückt, wenn ihm die sichtbaren Spuren, die es auch auf germanischem Boden hinterlassen hat, leibhaftig vor Augen treten. Aus eigener Erinnerung weiß ich, welchen gewaltigen Eindruck die römischen Bäder in Badenweiler in ihrer streng symmetrischen Anlage auf einen Sekundaner machen, und wie eigentümlich es ihn berührt, daß dort auch der Diana des Schwarzwalds (*Dianae Abnobae*) einst ein Altar errichtet wurde. Und die trotzige Porta Nigra am Eingang in die alte Imperatorenstadt Trier kann sich getrost mit vielen interessanten Ruinen Italiens vergleichen. Auch vom Limes erhält man eine Vorstellung; für die dank kaiserlicher Huld jetzt wieder so bekannt gewordene Saalburg wird sich in einer neuen Auflage vielleicht eine der jüngst bei Perthes erschienenen Tafeln verwenden lassen.

Die fünfte Auflage ist dann um zwei Abschnitte bereichert worden, die allgemeines Interesse, nicht bloß in Schulkreisen, für sich in Anspruch nehmen dürfen. Die französischen Ausgrabungen in Delphi sind nicht so schnell und so musterhaft wie seinerzeit die deutschen in Olympia an die Öffentlichkeit getreten. Es ist deshalb mit Freude zu begrüßen, daß Luckenbach unter sachkundiger Mitwirkung Pomptows es gewagt hat, zum ersten Male die Gesamtergebnisse der Grabung weiteren Kreisen vor Augen zu führen. Eine der vorzüglichen Photographien von Lagrange, auf welcher noch das jetzt vom Boden verschwundene Dörfchen Kastri die Stelle des Heiligtums bezeichnet, gibt das in seiner Großartigkeit jedem Besucher unvergeßliche Landschaftsbild wieder. Die aus der Vogelschau gezeichnete Wiederherstellung des ganzen heiligen Bezirks, an der naturgemäß noch manches problematisch bleibt, wird durch den daneben stehenden Grundriß erläutert. Wie man sich die kleineren Bauten, die nur schematisch eingezeichnet werden konnten, etwa vorzustellen hat, erhellt aus den beigegebenen größeren Ansichten von den rekonstruierten Schatzhäusern der Knidier und Athener. Weitere Bilder und die hier besonders nötigen Erklärungen findet man in einem von Luckenbach besonders herausgegebenen Heft: 'Olympia und Delphi' (München und Berlin 1904). Würdig stellt sich neben diese französische Ausgrabung die letzte größere Errungenschaft, welche auf klassischem Boden deutschem Gelehrtenfleiß und -scharfsinn verdankt wird: die von Petersen wiedergewonnene Ara Pacis des Augustus in Rom, auch sie durch eine Gesamtansicht und einige trefflich gelungene Reliefproben deutlich veranschaulicht.

Es würde zu weit führen, alles aufzuzählen, was außerdem noch seit der zweiten Auflage neu hinzugekommen ist; erinnert sei nur an die Darstellung des griechischen und römischen Hausbaues, an die genauen Rekonstruktionen der Akropolistempel (neben denen wir gern ein Bild des heutigen Zustandes sähen, ebenso beim römischen Forum), an die attischen Grabreliefs und die pompejanische Wandmalerei. Hervorhebung verdient auch das Bestreben,

bei einigen Hauptwerken durch möglichst große Bilder den Eindruck zu verstärken. Der Farnesische Stier freilich scheint mir an sich dieser Ehre kaum würdig zu sein; jedenfalls soll er zeigen, bis zu welcher Kühnheit die malerische Kunstrichtung einer späteren Zeit in der Gruppenbildung sich verstieg.

Sollte einmal später eine größere Erweiterung des Werkes in Aussicht genommen werden, so möchten wir eine Berücksichtigung der bis jetzt offenbar mit Absicht ausgeschiedenen Vasenmalerei empfehlen. Es verlohnte wohl der Mühe, die Blicke wieder mehr auf die ganz eigenartige Schönheit ihrer edelsten Erzeugnisse hinzulenken. Und von dem täglichen Leben im griechischen Altertum gibt doch nur sie eine wirkliche Vorstellung. Aber freilich würde die Auswahl nicht leicht sein.

Zu diesem längst bewährten und überall gern gesehenen Buch haben sich 1903 die Abbildungen zur deutschen Geschichte gesellt, und man braucht kein Prophet zu sein, um ihnen das gleiche Prognostikon zu stellen. Denn daß sie eine von vielen schon lange schmerzlich empfundene Lücke ausfüllen, daß wir in ihnen ein vortreffliches Mittel erhalten haben den deutschen Geschichtsunterricht zu beleben und zu vertiefen, bedarf keines Wortes. Der deutsche Schüler, dem wir das klassische Altertum im Bilde näher zu bringen versuchen, hat ein gutes Anrecht darauf, auch in der Kulturwelt des eigenen Volkes, deren Denkmäler ihn in der Heimat umgeben oder ihm auf Ferienreisen entgegentreten, heimisch zu werden. Man glaube doch ja nicht, daß er im allgemeinen — erfreuliche Ausnahmen sollen nicht geleugnet werden — von selbst darauf kommt, das, woran er täglich vorübergeht, schärfer ins Auge zu fassen und verstehen zu lernen. Und wenn oft darüber geklagt wird, daß manche Partien des deutschen Mittelalters kurz gesagt etwas öde sind oder einer zusammenfassenden Behandlung spröde widerstreben, so ist in der vom Bilde unterstützten kulturgeschichtlichen Betrachtung ein neuer beherrschender Gesichtspunkt von großem Werte gewonnen.

Der reiche Stoff ist in elf Abschnitte zerlegt. Nach der Vor- und Frühgeschichte bis auf Karl den Großen (I) wird die Anlage von Dorf und Stadt in Plänen und Ansichten erläutert (II, III). Den breitesten Raum nehmen, wie billig, der Kirchenbau, einschließlich der Klosteranlage, und die Burgen, Schlösser und Fürstensitze ein (IV—VI). Als zweckmäßig erweisen sich dabei die schematisch gezeichneten Kirchen, wie nicht minder die beim Altertum bewährte Methode des Herausgebers, bei größeren Denkmälern, z. B. bei der Marienburg und dem Heidelberger Schloß, Grundriß und Ansicht aus der Vogelschau nebeneinander zu stellen. Gerade diese beiden Hauptwerke, die jetzt wieder im Mittelpunkt des Interesses stehen, werden durch eine Reihe trefflicher Ansichten (12 Seiten) aufs lebendigste veranschaulicht. Zu den vier Kriegergestalten, welche sodann den Wechsel der Bewaffnung von 600 bis 1500 darstellen, möchte man das Gesamtbild einer Schlacht oder eines Turniers hinzuwünschen. Bei den Künsten (VII. Vervielfältigende Künste. VIII. Dürer und Holbein. IX. Plastik) war es natürlich schwer, aus der Fülle des vorhandenen Stoffs eine geeignete Auswahl zu treffen; am besten scheint mir dieselbe bei der Plastik gelungen. Ein glücklicher und noch weiter zu verfolgender Gedanke war es, im Anschluß daran eine Anzahl geschichtlicher Persönlichkeiten wenigstens durch ihre Bildnisse auf Münzen und Schaumünzen zu vergegenwärtigen (X). Ein Anhang (XI) enthält einiges aus der Münz- und Wappenkunde.

Es wäre unbillig zu verlangen, daß dieses neue Buch gleich bei seinem ersten Erscheinen die gleichmäßige Vollkommenheit und Abrundung zeigen sollte, in der die Abbildungen zur alten Geschichte jetzt vor uns liegen, zumal da die Auswahl bei der Menge der vorliegenden Denkmäler hier ungleich schwieriger war. Vielleicht ließe sich die fast verwirrende Reichhaltigkeit des Gebotenen an einigen Stellen ohne Schaden einschränken. Am ehesten zu entbehren wäre die Wappenkunde, für die ein besonderes Interesse bei der Jugend wohl nicht vorauszusetzen und auch kaum zu wecken nötig ist. Die an sich lehrreiche Unterweisung über die Technik der vervielfältigenden Künste geht vielleicht,

obwohl sie an die Buchdruckerkunst angeschlossen ist, über den Rahmen des Buches hinaus. Empfehlen möchten wir dagegen eine Berücksichtigung des Kunstgewerbes. Da auch hier die Wahl schwer ist, so könnte es vielleicht durch eine Reihe historisch bedeutsamer Stücke vertreten sein; die deutsche Kaiserkrone z. B. dürfte in Abbildungen zur deutschen Geschichte nicht fehlen.

Die Hauptsache aber ist, daß die Schule, im Besitze zweier so vorzüglicher Lehrmittel, nun auch den rechten Gebrauch davon macht, und dies kann, worauf wir erneut hinweisen (vgl. II 533 ff.), nur dann geschehen, wenn jeder Schüler die Bücher selbst in den Händen hat.

Richard Wagner.

M. Niedermann, Spécimen d'un précis de phonétique historique du Latin à l'usage des gymnases, lycées et athénées. Esquisse linguistique annexée au Rapport annuel du Gymnase de La Chaux-de-Fonds sur l'exercice 1903—1904. La Chaux-de-Fonds 1904. 4°. VIII, 39 S.

Einen neuen, ernsthaften Versuch, den Ergebnissen der neueren Sprachforschung auch im Gymnasialunterricht der alten Sprachen Eingang zu verschaffen, wird man unbedingt begrüßen. Anerkennt man den Grundsatz, daß auch darin für die Schule die Wahrheit besser ist als der Schein, kann man nur darüber im Schwanken sein, wie weit man gehen und wie man das Ziel erreichen wolle. N. wendet sich, wie er mir mitteilt, an die Schüler der oberen Klassen: manches kann indes auch schon im Elementarunterricht behandelt werden, wie dies z. B. mit den Vokalschwächungen bei der Verbalkomposition gewiß an vielen Orten geschieht. Nur ein zusammenfassender Überblick kann die ausschließliche Aufgabe einer höheren Stufe sein. Aber vielleicht würde der Lehrer schon auf der unteren Stufe gelegentlich, wenn auch nur für besonders interessierte Schüler, gern auf eine Darstellung verweisen: von diesem Standpunkt aus sähe man ein derartiges Buch gern auch schon in den Händen der Schüler der unteren Klassen. Diesen könnte man aber freilich noch weniger als den Schülern der oberen Stufe die Anschaffung eines Abrisses der lateinischen Lautlehre zumuten: am zweckmäßigsten wäre es, wenn gleich die Grammatik, die den Schüler auf seinem ganzen Wege begleitet, auch einen Abriß der historischen Lautlehre enthielte; es ist ja auch sonst nicht alles, was eine Grammatik enthält, zur systematischen Einprägung bestimmt (so wird es doch wohl allgemein mit den Bemerkungen zur Lautlehre in Kaegis griech. Grammatik gehalten). Damit komme ich zu einem anderen Punkte: ich glaube nicht, daß ein Abriß allein der historischen Lautlehre rechte Frucht tragen und Erfolg haben kann. Auch wenn N. sein Buch nur für die oberen Klassen bestimmt, wird er sich vielleicht doch nochmals die Frage vorlegen, ob er außer der Wortbildungslehre, die er mir schon beinahe zugestanden hat, nicht doch auch die Formenlehre in seinen Abriß einbeziehen wolle.[1] Freilich sähe ich für obere Klassen, da ich doch einmal am Wünschen bin, noch lieber ein etwas anders geartetes Hilfsmittel: einen Abriß der Etymologie, dem ein Abriß der Laute und Formen, der Wortbildung vorausginge. Sollte es nicht möglich sein, für das Lateinische ein Büchlein zu schaffen in der Art von Detters deutschem Wörterbuch in der Sammlung Göschen? Freilich ist Etymologie ohne Vergleichung nicht möglich, und N. betrachtet es gerade als das Hauptverdienst seiner Arbeit, die Vergleichung völlig ausgeschlossen, alle Erscheinungen aus dem Lateinischen selbst erklärt zu haben. Allerdings hätte auch ein Abriß der Etymologie in erster Linie zusammenzuordnen, was innerhalb des Lateinischen zusammengehört; aber auch vor weiteren Vergleichungen würde ich nicht ängstlich zurückschrecken. Ist das Griechische nicht allen Lateinschülern bekannt, so kennen sie doch die griechischen Buchstaben, oder sollten es, und kennen aus den modernen Sprachen eine Reihe von griechischen Fremdwörtern und treiben auch im französischen Sprachgebiete Deutsch. Auch einzelne Wörter, besonders geographische Namen,

[1] Vgl. das von N. S. VIII erwähnte und von ihm D. L. Z. 1904 besprochene, mir nicht zugängliche Buch von Hale and Buck, A Latin grammar. Boston 1903.

aus entlegeneren Sprachen sind dem Schüler geläufig und lassen sich somit zur Vergleichung benutzen. So ergibt sich bei *πέντε* im Unterricht ohne weiteres Penjāb, während der Weg vom *βορρᾶς* zur Crna gora freilich weiter ist; bei systematischem Sammeln ließe sich gewiß noch manches ähnliche finden. Wenn der Lehrer für Geschichte und Geographie sich bei Istambul einen sprachlichen Exkurs erlaubt, warum soll der Philologe sich immer auf das rein gedächtnismäßige Einprägen beschränken? Übrigens ist auch N. tatsächlich nicht ohne jede Vergleichung ausgekommen, kann nicht überall nur an Bekanntes anknüpfen: er muß zum Teil von den altlateinischen Formen ausgehen, die dem Schüler auch fremd sind, ja in einigen Fällen muß er sogar indogermanische Formen zu Hilfe nehmen, deren Existenz er rein dogmatisch hinstellt, während ein Hinweis auf verwandte Sprachen die Sache doch wohl dem Schüler verständlicher gemacht hätte.

Das vorliegende Specimen, eingeführt durch N.s Lehrer A. Meillet, enthält nach einigen terminologischen und prinzipiellen Bemerkungen einen Abriß der lateinischen Phonetik; auf eine kurzgefaßte Darlegung der Akzentuation folgt eine Übersicht über die historische Entwicklung der lateinischen Vokale von urlateinischer Zeit an, in zwei Hauptteilen, je nachdem sie unter dem vorhistorischen Akzent oder unabhängig von diesem erfolgte; Abschnitte über Kontraktion und Ablaut schließen sich an. Auf Auswahl der Beispiele, auf klare, übersichtliche Darstellung hat N. viel und erfolgreiche Arbeit verwendet — persönliche Hypothesen bleiben mit Recht ausgeschlossen; freilich dürfte sich die Aufgabe beim Konsonantismus noch schwieriger gestalten.

Nach einer Seite hin muß die Besprechung unvollständig sein: eine Probe der praktischen Brauchbarkeit des Büchleins konnte ich nicht vornehmen, da meine bescheidene Tätigkeit an der Mittelschule sich seit einiger Zeit auf das Griechische beschränkt. Die anregende Darstellung des Verfassers sei sonach ganz besonders Lehrern empfohlen, die einen praktischen Versuch damit zu unternehmen in der Lage sind, aber auch allen anderen: denn es ist klar, daß N.s vollständig ausgeführter Abriß auch manchem Lehrer, welcher der Sprachwissenschaft ferner steht, etwas bieten wird.

Eduard Schwyzer.

AMERIKANISCHE BEMERKUNGEN ZU WEISZENFELS' BILDUNGSWIRREN DER GEGENWART

Von Ernst Sihler

Wer, wie der Verfasser dieser Zeilen, mit Aufmerksamkeit auf seinem transatlantischen Posten und in der Berufssphäre des Klassizisten den Gang der deutschen Kämpfe um den Klassizismus verfolgt, konnte nicht umhin die Kontroverspredigt des berufenen Latinisten von Berlin, Otto Weißenfels, mit Teilnahme und Würdigung durchzulesen. Es ist ja Deutschland, mit welchem Weißenfels es zu tun hat, und seine These ist, daß das nationale Interesse sich durchgreifend den großen Klassikern der deutschen Literaturperiode von Lessing bis Schiller wieder zuwenden und in der materiellen Strömung der Gegenwart sich auf seine ideellen Güter besinnen möge. Es steht einem Amerikaner nun ja nicht zu, über den Wert und die Tragweite dieser rein deutschen Reformvorschläge dem deutschen Leser etwas zu sagen. Das was mich bewogen hat, zum zweiten Male[1]) meine deutschen Berufsgenossen um geneigtes Gehör zu bitten, ist etwas anderes. Es ist die immer wieder geäußerte Entrüstung über den 'Amerikanismus' bei Weißenfels, über das Prinzip, wie ich es verstehe, der materiellen Kultur im Kampfe gegen die idealen Dinge, wie z. B. auf S. 90: 'falls der Deutsche im kommenden Jahrhundert nicht ganz zu einem Geld und immer wieder Geld schaffenden Amerikaner und Engländer wird', oder S. 174: 'In Amerika, diesem Lande moderner Prosa', oder S. 194: 'Bezahlen kann Amerika die Kunst und die idealen Genüsse, aber nicht aus sich hervorbringen', oder S. 195: 'Das große Wort führt im öffentlichen wie im privaten Leben der Utilitarismus der Engländer und Amerikaner.' — Nun wohl, ich denke, es steht dem klassischen Philologen zu, auch über laufende und aktuelle Kulturprobleme bedeutender Völker eine bessere Würdigung und nüchternes Verständnis anzubahnen, oder etwas dazu beizutragen, und diese Dinge nicht durchaus dem Feuilletonisten der Tagespresse zu überlassen, noch auch den journalistischen Beiträgen europäischer Exulanten, noch auch den rasch für den Büchermarkt zusammengeschriebenen Büchern moderner Touristen, die in den Hôtelfoyers oder durch die Scheiben des Salonwaggons nicht eben tief in den Kern der Dinge eindringen. — Amerika (ich meine hier die Vereinigten Staaten, wie denn auch Canadier, Cubaner, Mexikaner, Chilenen uns kurzweg immer 'Amerikaner' nennen) ist ja historisch und ganz besonders dauernd in seinem Rechts-

[1]) Vgl. Jahrg. 1902 (Bd. X) dieser Zeitschr. S. 458 ff.

bewußtsein ein Kind Englands, und wie auch z. B. in der Literatur bis weit über das Ende des XVIII. Jahrh. Addison und Sam. Johnson den amerikanischen Schriftstellern die Feder geführt, darüber ließe sich viel sagen, wozu aber hier nicht der Ort ist.

Was nun also zuerst die Kulturstellung Englands betrifft, so möchte ich Weißenfels gegenüber doch auf einiges hinweisen. Ich will eines betonen: Ganz im antiken Sinne, deucht mir, finden wir in der englischen Geschichte die Verbindung von politischer Führerschaft mit meisterlicher Beherrschung der nationalen Sprache und ausgezeichneten Beiträgen zur nationalen Literatur: ich nenne nur die Namen Clarendon, Burke, Macaulay, Brougham, Gladstone, von Miltons Wirken für die antistuartsche Politik nicht zu reden.

Auch in anderer Beziehung hat England bewiesen, daß mit einem hochentwickelten Sinne für die konkreten Dinge und für Handel und Industrie sich eine tiefe Neigung für höhere Bildung und eine zähe Beharrlichkeit für den Klassizismus verbinden läßt. Man denke an Grote, den Bankier (dessen Leben seine verwitwete Gattin uns hinterlassen), der nur den Stimulus dessen, was man in Deutschland eine klassische Gymnasialbildung nennt, erfahren, und der in Oxford und Cambridge nie eingeschrieben war — seine Büste steht in der englischen Walhalla, in Westminster Abbey. Mure, der Historiker der Griechischen Literatur, Leake, der Topograph Griechenlands, waren englische Offiziere, und mit welchem Schwunge verfolgt Byrons vorstürmender Sinn die klassischen Stätten der antiken Welt! Und eben die Tatsache, daß keinem der zuletzt genannten die klassische Welt ein Gegenstand des Brotstudiums war, daß keiner pro domo seinen Beruf und das Kulturgebiet, das er vertrat, zu verteidigen hatte, eben dies bleibt doch ein hohes Zeugnis für den inneren und allgemein menschlichen Wert der antiken Literatur, ein Zeugnis, welches die deutschen Fachgenossen wohl kennen und würdigen werden.

Ferner bedenke man gewisse Tatsachen, die im Zusammenhange stehen mit Oxford und Cambridge. Blicken wir auf Cambridge, das ja nicht nur Newton, sondern auch Bentley zu den Seinen zählt! Wenn man die unzähligen Stiftungen und Präbenden überschaut, die diese Universität besitzt, so staunt man unwillkürlich über jenen zähen Konservativismus Englands, der sich mit gesundem Fortschritt wohl verträgt. So hat St. Peter's College allein 12 Scholarships zu je 60 Pfund jährlich, 6 andere zu 40 Pfd., 5 zu 20, daneben aber 22 weitere Stipendien von 20—80 Pfd. jährlich. Auch hat St. Peter's 11 Pfarreien zu vergeben. Clare College hat 24 Stipendien zu vergeben, Pembroke weit über 40, Corpus Christi an 14, Kings College an 50, durchschnittlich zu 80 Pfd., St. Catharine's hat 26 Stipendien, Trinity College, welches Verrall und Postgate unter den klassischen Lehrern zählt, hatte neuerdings an 85 Scholarships zu verleihen: von den eigentlichen Fellowships habe ich dabei noch nicht gesprochen. Der Staat als solcher hat eigentlich nur einen geringen Anteil an dieser Fülle von Stiftungen. In wie hohem Grade immer noch die Essayliteratur Englands die klassische Bildung widerspiegelt, wird jedem klar, der mit den englischen Reviews bekannt ist. — Bis jetzt hat sich

Oxford nicht dazu verstanden, die Sprache des Homer und des Aristoteles fakultativ zu machen. Noch im Jahre 1897 wenigstens — damals erzählte es mir in Rom Robinson Ellis von Oxford, der ausgezeichnete Kenner der römischen Elegiker — war es für den Baccalaureatsgrad in Oxford obligatorisch, ein Examen in der Politik des Aristoteles zu bestehen. Auch erzählte mir derselbe Gelehrte in Oxford selbst, daß noch immer für Verwaltungsposten in Indien Leute ausgewählt würden, welche sich im Wettbewerbe bei Examinibus, die größtenteils klassischer Natur seien, hervorgetan hätten. Man kann also annehmen, daß die Regierung hierdurch nicht die übelsten Köpfe getroffen. Macaulay, auch einer der 'Sterne' von Cambridge, welche Fülle von beredten Zeugnissen findet man in seinem 'Life and Letters' (von seinem Neffen Trevelyan herausgegeben) nicht nur für die antike Literatur im allgemeinen, sondern auch für den eingreifenden und bildenden Einfluß, den er derselben zuschrieb. Und doch war er ein im praktischen Leben tätiger Mann, der vor seinem 40. Jahre das Rechtswesen Indiens neuordnete und unter den *debaters* der Whigs im Parlament einen hohen Rang einnahm. Es hat gelehrtere, technisch geschultere Kenner der antiken Literatur in England gegeben, doch wenige, die sich in höherem Grade den Bildungsstoff, der in jener dargeboten wird, zu eigen gemacht hätten. Macaulays 'Definition of a scholar' ist in der Englisch sprechenden Welt fast sprichwörtlich geworden. '*He defined a scholar as one*', sagt sein Neffe, '*who reads Plato with his feet on the fender*'.

Nur noch eine Bemerkung über England gegen Weißenfels, und ich komme auf mein eigentliches Thema. Es ist, meines Erachtens, ein hoher Ruhm für Englands Kultur, daß es so viele bedeutende Perioden literarischen Hervorbringens aufzuweisen hat. Von Chaucer zu schweigen — man denke an die Elisabethsche Periode mit Spenser, Shakespeare, Bacon (wiewohl dieser auch der nächsten angehört), Jeremy Taylor und Milton und Bunyan in der späteren Stuartschen Periode, dann unter Queen Anne das was die Engländer so gern ihr Augusteisches Zeitalter nennen, mit Addison, Swift, Pope, Defoe und Berkeley; später im XVIII. Jahrh. Hume, Gray, Goldsmith, Johnson, Burke, Cowper; dann der glorreiche Kampf gegen Napoleon und die Erscheinung eines Scott, Wordsworth, Byron — doch warum weiter gehen bis zum Tode Tennysons? Was dagegen wissen wir von der Literatur von Carthago, von Sybaris, Kroton und Tarentum — Handelsstaaten, mit denen, besonders dem ersteren, man England nicht ungern vergleicht?

Der antiken Literatur hat die englische jederzeit viel verdankt, wogegen sie dem europäischen Kontinente gegenüber einen hohen Grad von dem bewahrt hat, was man original und spontan nennen kann und muß.

Mit England nun aber teilt Amerika bei Weißenfels den Vorwurf des Utilitarismus, muß auch seinen Namen hergeben zur Prägung des Amerikanismus. Ich bin als geborener Amerikaner deutscher Deszendenz sehr weit davon entfernt, diese ganze Sache auf die leichte Achsel zu nehmen. Aber ich meine, hier wäre eine treffliche Gelegenheit für eine objektive Würdigung. Ich

weiß es durch meinen europäischen Aufenthalt in meiner Jugendzeit sowie auf späteren Reisen, wie im europäischen Bewußtsein man bei Amerika an nicht viel anderes dachte als an jeweilige Phänomene mehr oder weniger plötzlichen Krösustums: von amerikanischer Geschichte dürftigste Kenntnis, von amerikanischer Politik vage Ideen, von amerikanischer Literatur ein wenig Lederstrumpf aus Cooper für Kinder zusammengezogen, vielleicht eine Skizze von Irving. Das war alles, wenigstens früher.

Crescit occulto velut arbor aevo
Fama Marcelli

heißt es ja bei Horaz. In der Tat, wenn man weder Gelegenheit hat die Jahresringe eines Baumes zu zählen, noch denselben überhaupt stehend, wachsend, aufstrebend je eigentlich wahrzunehmen, und ihn mit Blick und geistiger Prüfung überhaupt nicht erfassen kann, so steht es übel um den Ruf eines ungesehenen, unwahrgenommenen Etwas, besonders einer Kultur, die ihrem Wesen nach vom lärmenden Markte des Lebens aus oder in und durch denselben nicht wohl wahrgenommen und empfunden werden kann.

Wenn man Rom nach seiner literarischen Produktion würdigen wollte oder gar nach dem Grade seiner Originalität, so würde es übel um seinen Ruf und Ruhm bestellt sein: wollte man etwa die politische Kraft Roms, den Aufbau ferner und den Ausbau seines Zivilrechts von den 12 Tafeln bis Papinian und Ulpian oder weiter — ich sage wollte man das alles ignorieren, oder gar nach römischen Leistungen auf dem Gebiete der schönen Künste emsig fragen, so würde man übel fahren — wie ja selbst die geringen Reste Pompejanischer Fresken es überwältigend dartun, wie nur griechische Sujets und griechische Ausführung überall in Italien die Regel waren. — Man wird mich nicht für so naiv halten, daß ich nun so ohne weiteres die Parallele mit Rom für Amerika durchführen wollte. Aber das bleibt wahr, daß man Amerika vorab und zuvörderst politisch würdigen muß, will man seiner Kultur und ihren Äußerungen auch nur im bescheidensten Maße gerecht werden. Amerikas Leistungen liegen zum nicht geringen Teil auf dem Gebiete der Verfassungsgeschichte und politischen Abmachungen, seit 1776 — also 128 Jahre politischer Arbeit, und das auf einem Kontinent, welcher eben nur eine Großmacht besitzt. Es hat sich da ja niemals um Hegemoniefragen und Hegemoniekämpfe gehandelt, wie etwa zwischen Spanien-Österreich einerseits und Frankreich anderseits — Kämpfe, die durch die Religionskriege wohl eine andere Richtung erhielten, aber bis zum Tode Ludwigs XIV. immer von neuem wieder ausbrachen. Das gesamte britische Amerika in seiner kontinentalen Ost- und Westausdehnung hat wohl kaum so viel Einwohner wie der Staat New York allein. Die Zusammenstöße mit der spanischen Republik Mexiko, oder neulich mit dem spanischen Mutterlande aller jener tropischen oder subtropischen politischen Gebilde hat das politische Bewußtsein des Amerikaners als geringfügig empfunden. Um so gewaltiger waren die inneren Verfassungskämpfe etwa von 1828 an bis zum Ausbruch des Bürgerkrieges 1861: eine notwendige Krise mit

organischen Folgen, durch welche zuerst und auch dann nur allmählich unter Groll und Schmerzen der praktische Begriff der unauflöslichen und unteilbaren Union gewonnen wurde.

So hat die Nationalgeschichte eine Anzahl von außerordentlichen Männern gezeitigt in Krieg und Frieden, gegen welche die Klasse der Gelehrten, selbst wenn wir deren solche wie Bentley, Ritschl, Böckh, Mommsen, Newton, Virchow aufzuweisen hätten — was ja nicht der Fall ist —, entschieden zurücktreten müßte.

Websters Reden über die Verfassung im Senat, 1820—1850, die unablässigen Versuche Clays, mit dem Zauber einer zündenden und hinreißenden Beredsamkeit Kompromisse zu stiften gegen den drohenden Riß zwischen Nord und Süd, und wiederum die großen Staatsreden von Calhoun im Senat für das Prinzip der Staatssouveränität, — es waren nicht nur große Leistungen von wahren Staatsmännern, sondern sie lieferten, besonders aber Websters Reden, goldene und unvergängliche Beiträge zur Nationalliteratur, die einem jeden Amerikaner, der sein Vaterland lieb hat, im vornehmsten Sinne des Worts als klassisch gelten müssen, so wie auch wo immer in der Welt die englische Sprache gepflegt wird. Und so konnte eine zeitgenössische Dichterin wohl von Webster sagen:

The mold upon thy memory! No.
Not while one note is rung
Of those divine, immortal songs,
Milton and Shakespere sung;
Not till the night of years enshrouds
The Anglosaxon tongue.

No, let the flood of Time roll on,
And men and empires die;
Genius enthroned on lifty heights
Can its dread course defy,
And here on earth can claim a share
Of immortality:

Can save from the Lethean tide
That sweeps so dark along,
A people's name — a people's fame
To future time prolong.
As Troy still lives, and only lives
In Homer's deathless song.

Nie sind große und erhabene Dinge in edlerer und vollkommenerer Form ausgesprochen worden — (so daß hier ein Longin neue Muster für seine Technik und Theorie des Erhabenen finden könnte) — als in der Rede Lincolns, des gewaltigen und doch so unendlich geduldigen Protagonisten in dem furchtbaren Kampfe um Sein oder Nichtsein des amerikanischen Volkes, zum Andenken an die Gefallenen auf der Wahlstatt von Gettysburg.

Und der unvergängliche Name des großen Mannes, den unser Volksbewußtsein dicht neben Washington stellt, bringt mich — und hier wende ich mich wieder mehr unmittelbar gegen den trefflichen Weißenfels — auf das Kapitel von amerikanischen Idealen. Am besten dürfte sich wohl ein Urteil hierüber entnehmen lassen aus der Zusammenstellung der Ersten des amerikanischen Volkes, wie dieselbe von den berufensten Männern des Landes selbst gemacht wurde für die Hall of Fame auf einer Anhöhe nördlich von New

York. Hundert Männer waren auserlesen worden, ihr Votum abzugeben, und zwar waren sie ausgewählt worden aus vier Klassen: Universitäts- und Collegevorsteher, Professoren der Geschichte und Professoren in naturwissenschaftlichen Fächern, Journalisten und Schriftsteller, Richter. Nur 29 Namen erhielten die erforderliche Anzahl von Stimmen, als deren Minimum 51 von 100 Stimmen angesetzt worden waren. Die Frage: Wer sind die bedeutendsten Amerikaner? regte das Nationalinteresse auf das lebhafteste an (es war im Jahre 1900), und die Auswahl der Jury war mit solcher Kenntnis getroffen worden, daß ihr Urteil in Amerika nunmehr ein, man kann sagen, kanonisches Ansehen erlangt hat. Nur 29 Namen also erhielten die erforderlichen Stimmen, und von diesen waren nur zwei reiche Männer: Cooper und Peabody, beide im Grunde nur deshalb unter den Großen des Volkes genannt, weil sie zu ihren Lebzeiten überaus trefflich durch wohltätige Stiftungen gewirkt hatten, einerseits für die gewerbliche Ausbildung der Ärmeren oder für Wissenschaft und Kunst, anderseits durch hygienisch mustergültige Wohnungen für Arme: es waren eben Philanthropen. Drei waren Juristen: Marshall, Story, Kent, die durch ihre Schriften oder daneben durch einschneidende, das Verfassungsverhältnis der Nation zu den Einzelstaaten klärende und bestimmende Entscheidungen grundlegend gewirkt hatten. Als Staatsmänner sind genannt: Washington, Lincoln, Webster, Franklin, Jefferson, Clay, John Adams. Dazu kommen die Erfinder Eli Whitney (Baumwollkämmaschine, durch welche erst die Baumwolle wirklich für die Menschheit verwendbar wurde), Morse (Telegraph), Fulton (Dampfschiff), der Organisator der öffentlichen Bürgerschulen Horace Mann, die Prediger, Volkslehrer und Redner Beecher und Channing, die Männer des Krieges Grant, Lee und Admiral Farragut, alle im Bürgerkrieg gezeitigt — Lee von den Südstaaten —, der große Ornithologe Audubon, der Porträtmaler Gilbert Stuart, die Schriftsteller Emerson, Irving, Longfellow und Hawthorne, und endlich zwei akademische Persönlichkeiten: der Botaniker Asa Gray, Universitätsprofessor von Harvard, und der theologische Metaphysiker Jonathan Edwards.

Wenn man Charakter und Lebensarbeit dieser Ersten des amerikanischen Volkes genauer prüft, so wird man, glaube ich, nicht umhin können, ein unabweisbares Korrektiv vor sich zu sehen, ein Korrektiv gegen einseitige Vorstellungen über amerikanische Ideale. Exploitierung und Anhäufung von Reichtum, Förderung rein materieller Kultur treten weit zurück hinter dem Interesse für das Vaterland im ganzen und für die Förderung der Interessen, die man nicht mit Händen greifen kann: der Interessen des Geistes und der höheren Kultur. Zwei ausgezeichnete Naturforscher, ein Metaphysiker: wir Amerikaner erkennen neidlos an, daß unter den ersten und größten Männern Deutschlands akademische Lebensläufe und Männer der reinen Wissenschaft stärker, weit stärker vertreten sein würden, doch denke man an das Vergilsche Wort:

Quique pii vates et Phoebo digna locuti
Inventas aut qui vitam excoluere per artes,
Quique sui memores alios fecere merendo . . .

Es waren die Ersten für den langsam komponierenden Epiker vom Posilipo, es sind hier die Ersten für das amerikanische Nationalbewußtsein. Ich will mich auch durch Weißenfels' Geringschätzung nicht reizen lassen, Unmassen von statistischem Material ins Feld zu führen und wissenschaftliche und gemeinnützige Institute und Stiftungen aufzuzählen, was leicht wäre; gibt es doch jetzt auch einen Bädeker für die Vereinigten Staaten. Auch für einen modernen Pausanias, der Kunstwerke und Monumente aufzählte, würde gar manches zu tun sein, wenn er käme. Doch auch Maler und Bildhauer und Architekten will ich nicht aufzählen. Bleiben wir bei Dingen, die unser Thema näher angehen. In Lachmanns Leben von Hertz las ich von den 'Zwanglosen' in Berlin; etwas ähnliches blühte in New York: es war der Greek Club, dessen Lebensgeschichte vom Jahre 1857—1897 reichte: keine kleine Zeit für Amerika, dessen Kultur so sehr viel jüngeren Datums und ganz natürlich, was Geist und Geschmack betrifft, wesentlich europäisch ist und sein muß. Der Greek Club also versammelte sich von Oktober bis Ende Mai Freitags abwechselnd in der Wohnung eines der Mitglieder. Man las etwa von 8—10 Uhr abends, woran sich ein — es sei gesagt — recht gediegenes Souper anschloß mit darauf folgenden Zigarren und freier Unterhaltung, die oft heiter, niemals aber schal und leer war. Gelesen (d. h. engl. übersetzt) wurden z. B. Homer, Hesiod, die epischen Hymnen, Pindar, Herodot, Thukydides, die Tragiker, Aristophanes, Platon, von Aristoteles Politik und Ethik: Teile von Polybios und Auswahl aus Plutarchs Moralia, Josephos' Jüdischer Krieg, Lukian. Es wurden formale resp. syntaktische Fragen nur dann behandelt, wenn der Sinn kontrovers war oder wenn eines der Klubmitglieder die Version beanstandete, was jedem freistand — der dann freilich wiederum auch bereit sein mußte, seine Auffassung zu verteidigen. Achtzehn Jahre war es dem Verfasser dieser Zeilen vergönnt, Mitglied des Greek Club zu sein, bis der Tod Professor Drislers das alte Band löste. Man las durchschnittlich etwa 10 Seiten Teubnerschen Text; ärgerlich oder gereizt werden war absolut verpönt. Es gab unter den Mitgliedern Collegeprofessoren, Highschoollehrer, aber auch Theologen, Juristen, Kaufleute, Financiers, Privatgelehrte, Journalisten; die bei weitem größte Anzahl kannte Deutschland und Italien, gar manche auch Griechenland, Palästina und Ägypten aus eigener Anschauung, und treffende und anregende Bemerkungen waren gar nicht selten. Unter den palastähnlichen Klubs von New York, das in dieser Erscheinung des modernen Kulturluxus London wohl noch übertrifft, wird man freilich kein imposantes Monument des Greek Club finden, und die Mehrzahl jener Philhellenen sind bereits in das stille Land eingegangen, aber es waren wahrlich noctes Atticae in einem geweihteren Sinne als die grammatischen und antiquarischen Collectaneen des guten Gellius, es war eine in Inhalt und Sinn gründlich eindringende Beschäftigung mit einer Literatur, die an sich und in sich der Zeit und ihres nagenden Zahnes spottet.

Nach diesem Gedankenstrich sei mir noch ein Wort über amerikanische Frauenbildung verstattet. Meine aus der Erfahrung gezogene Ansicht ist die,

daß es übel getan ist, irgend einem aufrichtig strebenden Menschen die Türe zum Wissen zu verriegeln, ihm den Weg zur Geistesbildung zu erschweren, weil er nicht des dominierenden Geschlechts ist. Soweit ich selber gesehen habe, und ich habe Frauen, welche vom 30. bis zum 40. Jahre alt waren, unterrichtet resp. ihnen Vorlesungen gehalten, sie examiniert, ihnen auch Nachbildungen meiner eigenen Arbeiten aufgegeben, z. B. Analysis der Sprache und Kunst eines plautinischen Stückes nach Maßgabe meiner eigenen Vorlesungen — nach meinen eigenen Beobachtungen also ist die Studentin (die in allen hier besprochenen Fällen in ihrer Eltern Haus lebte) durchaus fleißig, strebsam, ausdauernd, eines hohen Grades von Sympathie und Begeisterung für den akademischen Gegenstand fähig, eine in jeder Beziehung dankbare Schülerin. Dagegen habe ich bis jetzt bei ihnen mehr das vermißt, was ich das spontane, das generative Element nennen möchte, selbständige Wahl und Erkenntnis von Punkten, wo die Forschung oder Prüfung neu oder fruchtbringend einsetzen kann. Und das ist mir auch bestätigt worden von berufenen Gelehrten, welche in den ersten wissenschaftlichen Frauenschulen resp. Universitäten, z. B. Bryn Mawr, gewirkt haben. Daß man mir biologische und andere Monographien vorzeigt, ändert an dieser Sachlage gar nichts. Denn die Technik eines gegebenen Wissenschaftszweiges läßt sich mit Geduld und Aufmerksamkeit sehr wohl erwerben, besonders in den modernen beliebten Leistungen aus den Laboratorien, wo Lehrer und Schüler aufs netteste kollaborieren und oft der Schüler nur Steinchen sammelt für den Mosaikentwurf des leitenden didaktischen Geistes. In Bryn Mawr, in dessen Fakultät bekanntlich auch Hermann Collitz sitzt, besteht immer noch der weitaus größere Teil des didaktischen Personals aus Männern, was meines Erachtens doch gar nicht konsequent ist, besonders wenn man die von der Curatrix von Bryn Mawr bei jeder Gelegenheit gemachten Äußerungen prüft. In zweiter Linie sind zu nennen Barnard in NY., Vassar am Hudson, und weiterhin Wellesley und Holyoke in Massachusetts, die mit der weiblichen Besetzung der Lehrstellen Ernst machen — wie weit aus ökonomischen Motiven, weiß ich nicht. Smith (Mass.) erfreut sich unter den jungen Damen großer Beliebtheitt, doch scheint es in gewissen Kreisen mehr darauf anzukommen, überhaupt dort gewesen zu sein, und mancherlei, was doch nur Nachäfferei der jungen Leute männlichen Geschlechts ist, ist wohl kaum als große Errungenschaft anzusehen: dahin rechne ich die College cries und impotente Aspirationen im Athletentum. Freilich können wir über die spartanischen Mädchen ja allerlei nachlesen, aber bekanntlich hat Aristoteles wenigstens nicht viel für sie übrig.

Bei alledem aber bleibt es etwas Herrliches, dessen sich Radcliffe, die Frauenfiliale von Harvard, rühmen darf, daß Miß Helen Keller, die Blinde und Taubstumme, dort ihre akademische Bildung erhalten und soeben, während ich dies schreibe, in Cambridge durch den Baccalaureatsgrad zum Abschluß gebracht hat: es ist für alle Menschen, die ihr Leben den geistigen Interessen gewidmet haben, von hinreißendem Interesse, den Entwicklungsgang dieser Seele, die nur mit den drei gröbsten Sinnen operieren mußte, zu verfolgen. Wann

hat je der menschliche Geist sich hindurchgeschlagen durch solche Finsternisse und sich schließlich eine Fülle von Ideen erworben, in der Miß Keller einen hohen Grad von Glückseligkeit genießt. Man gestatte mir aus ihrem Essay über Optimismus einen kurzen Auszug, der für ihre Seele charakteristisch zu sein scheint (ich will nichts durch Übersetzung schwächen): 'If this be so, my brethren who enjoy the fullest use of the senses, are not aware of any reality which may not equally well be in reach of my mind. Philosophy gives to the mind the prerogative of seeing truth, and bears us into a realm where I, who am blind, am not different from you who see. When I learned from Berkeley that your eyes receive an inverted image of things which your brain unconsciously corrects, I began to suspect that the eye is not a very reliable instrument after all, and I felt as one who had been restored to equality with others, glad, not because the senses avail them so little, but because in God's eternal world mind and spirit avail so much.' — Oft wenn ich müde bin und ein wenig fühle wie der Prophet Jonas bei seiner Kürbisstaude im Angesichte Babels, und ich gedenke des einzigen Namens Helen Keller, so kommt es über mich wie geistiges Lebenselixir.

Babel freilich umringt besonders in New York den Menschen, der es ernst nimmt mit dem akademischen Beruf: das Echo der Tagespresse ist üble Musik für unreife Menschen und liefert ihnen entweder falsche Ideale oder gar keine. Denn was oben auf dem Lebensstrome schäumt und braust, die *vanitas vanitatum*, ist üble Nahrung für die Jugend in einem Lande, in welchem Gewinn und Genuß so großen Lärm machen: über den Ozean vollends zieht die leise Sphärenmusik einer höheren Welt, die auch uns erfreut und für die auch wir unser Leben eingesetzt haben, nicht leicht hinüber. Darum setze ich zum Schlusse den Kern einer Rede her, welche in den letzten Junitagen 1904, eben jetzt, Präsident Hadley von Yale an die jungen Baccalaureatskandidaten gehalten hat, und der treffliche Weißenfels soll wenigstens ein gewisses Maß von Berechtigung für manche seiner Urteile haben (diesmal will ich übersetzen, denn auch für weitere Kreise dürften die Worte einer unsrer allerersten akademischen Größen von Bedeutung sein): 'Die Kämpfe des XIX. Jahrh. haben ihren Ausdruck gefunden in den Eroberungen des Friedens sowohl als in denen des Krieges. Die Ruhmreden der Führer im naturwissenschaftlichen und industriellen Fortschritt sind nicht weniger laut als diejenigen der Heerführer und Könige. In unseren Versammlungen und auf unseren Märkten nicht weniger als in unseren Armeen und Flotten ist das Getöse und das Geschrei dazu angetan, die Erinnerung an Dinge zu übertönen, welche weit grundlegender und weit wesentlicher sind. Wenn Reichtum und Herrschaft zum Endziel gemacht werden und man sein Vertrauen in dieselben setzt als Quelle der Stärke des Staates, anstatt sie nur als Folge oder Äußerung jener Stärke anzusehen, so ergeben sie sich als eine falsche Zuversicht. Und es ist eine bedauernswerte Tatsache, daß sehr wenige Nationen Reichtum oder Herrschaft erlangt haben, ohne an Glauben und Begeisterung Einbuße zu leiden und ohne daß ihnen etwas anderes übrig blieb als die Treber der Größe, und das in dem

Augenblicke, wo sie sich am allermächtigsten dünkten. Denn mit der Erlangung der Macht stellt sich leicht eine Lockerung der sittlichen Lebensführung ein. Mit der Erwerbung der Mittel zum industriellen Komfort (man hört den starken Anklang an Weißenfels) stellt sich eine Lebensphilosophie ein, welche den industriellen Komfort zum Ziel des menschlichen Bestrebens macht. Fast in jedem Zeitalter naturwissenschaftlichen Fortschritts und materieller Blüte werden die alten Glaubenssätze, auf denen die sittliche Lebensführung ruhte, unterwühlt und werden die alten Schrecken des Gesetzes abgeschwächt durch den Fortschritt der wissenschaftlichen Kritik, so daß am Ende viele Völker, da sie die Außenwerke eines alten Glaubens, die man einst für wesentlich hielt, verloren haben, den ganzen Grund aufgeben, auf welchem jener alte Glaube ruhte, und eine neue Lebensphilosophie adoptieren, welche nur deshalb stärker als die frühere zu sein scheint, weil ihre morschen Stellen nicht so vollständig geprüft und untersucht worden sind, Völker welche, ehe man sich noch recht auf den vollzogenen Wechsel besonnen hat, erfahren müssen, daß ihre wirkliche Macht zerstört ist und ihr wirklicher Ruhm bereits der Vergangenheit angehört.' — — 'Der ganze Gang des XIX. Jahrh. ist dazu angetan gewesen, die Menschheit dieser Versuchung auszusetzen. Der Versuch, die menschliche Selbstsucht zur grundlegenden Norm für das sittliche Verhalten zu machen, ist ebenso unheilvoll als der Versuch, unsere ungezügelten tierischen Triebe zur Norm des sittlichen Verhaltens zu machen. Fast jedes Übel, sei es in der Politik, in der Gesellschaft oder im Handelsleben, welches die dauernde Wohlfahrt unseres Landes ernstlich bedroht, läßt sich davon ableiten, daß wir die Selbstsucht angenommen haben als Grundlage der Moralität.' Wer dächte dabei nicht an Platons Gorgias? Übrigens ist Hadley kein Theologe, sondern seines ursprünglichen akademischen Zeichens ein Nationalökonom.

DER SOGENANNTE IRREALIS DER GEGENWART IM LATEINISCHEN

Von Rudolf Methner

Eines von den nicht wenigen Gebieten der lateinischen Schulgrammatik, auf denen immer noch recht große Verschiedenheit der Ansichten herrscht, ist die Lehre von den Bedingungsätzen und den hierbei angewendeten Modus- und Tempusformen. Die Begriffe der Möglichkeit und Unmöglichkeit, der Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit, mit denen da operiert wird, sind schwerlich im stande, dem Schüler den inneren Unterschied zwischen den drei oder, wie manche wollen, den vier Arten von Bedingungsätzen zu erklären. Denn er sieht, daß Unmögliches (si patria loquatur) durch den Coni. pot. ausgedrückt wird, und Mögliches (servi mei si me metuerent, Cic. Cat. I 7, 17) durch den sogenannten Coni. irrealis. Auch fragt er sich verwundert, wie derselbe Coni. impf. bald ein Potentialis der Vergangenheit (Camillus si doleret, Cic. Tusc. I 37, 90), bald ein Irrealis der Gegenwart (si provincia loqueretur) genannt werden könne. Diese Verwunderung steigert sich noch, wenn er die beiden Sätze si patria loquatur und si provincia loqueretur miteinander vergleicht. Ähnlich steht es mit den Modis in Wunschsätzen. Es wird dem Schüler wunderbar vorkommen, daß der Römer, ehe er einen Wunsch aussprach, sich jedesmal überlegt haben soll, ob der Wunsch erfüllbar oder nicht erfüllbar sei, und je nach der Beantwortung dieser Frage ein verschiedenes Tempus gesetzt haben soll: utinam valeat oder utinam valeret.

Diese Unklarheiten haben meiner Ansicht nach ihre Ursache u. a. auch darin, daß man den Irrealis neben den Potentialis stellt, statt ihn als eine Unter- oder Abart des Potentialis aufzufassen, und darin, daß man beim Irrealis zwei temporal verschiedene Arten unterscheidet, einen Irrealis der Vergangenheit und einen solchen der Gegenwart. Besonders der Begriff oder die Bezeichnung 'Irrealis der Gegenwart' scheint jenen Mangel an Klarheit und Durchsichtigkeit herbeigeführt zu haben. Diese Bezeichnung findet — wenn auch nicht in allen Lehrbüchern — sowohl in Bedingungsätzen wie in Wunschsätzen und auch in Sätzen von der Form debebat id facere Anwendung.

Unter den grammatischen Forschern ist es besonders Blase, der mit großem Nachdruck die Berechtigung dieses grammatischen Terminus behauptet, indem er in seiner 'Geschichte des Irrealis' und ebenso in dem von ihm verfaßten Abschnitt im III. Bande von Landgrafs 'Historischer Grammatik der lateinischen Sprache' mit Entschiedenheit behauptet, daß in den oben besprochenen

Arten von Sätzen der coni. (resp. indic.) impf. (als Irrealis) bei Cicero seine präteritale Bedeutung so gut wie eingebüßt hat. Auch Schmalz (in Iw. Müllers Handbuch, 3. Aufl.) ist dieser Ansicht, vgl. S. 414. 331. 327. Dagegen spricht Dittmar (Studien zur lateinischen Moduslehre S. 177) von einem sogenannten Irrealis der Gegenwart in Bedingungsätzen und will dem Coni. impf. in gewissen Fällen seine präteritale Bedeutung bewahrt wissen (S. 170).

Ich habe schon in meinen 'Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre' S. 132 den Gedanken ausgesprochen, daß es einen Irrealis der Gegenwart nicht gibt. Ich will hier versuchen, diese Behauptung ausführlicher zu begründen, und hoffe dabei zugleich auch einiges beizutragen zur Feststellung des Unterschiedes zwischen Irrealis und Potentialis der Vergangenheit und hierdurch den Weg zu zeigen zu einer einfachen und durchsichtigen Darstellung der Bedingungssätze.

I. Der Irrealis der Gegenwart in hypothetischen Sätzen

Die Schulgrammatik lehrt, daß der Coni. impf. den Irrealis der Gegenwart darstellt: si diceres = wenn du sagtest, aber du sagst es nicht. Waldeck (§ 112) sagt geradezu: 'Beachte, daß das Impf. Gegenwart ausdrückt.' Nur macht man vielfach das Zugeständnis, daß der Coni. impf. nicht selten auch als Irr. der Vergangenheit steht, z. B. Stegmann, Harre, Ziemer-Gillhausen, Ellendt-Seyffert, einige mit dem Zusatz, daß er dann die 'Gleichzeitigkeit', andere mit der Bemerkung, daß er die 'dauernde Handlung' bezeichne. Auch Ferdinand Schultz weist darauf hin, ebenso Reisig, wenn er (Vorles. § 301) sagt: 'Daß aber auch in hypothetischen Sätzen der Coni. impf. für das Plusqpf. vorkommt, darüber kann kein Zweifel sein wegen der entscheidenden Stellen.'

Auch Blase (Gesch. d. Irr.) gibt dies zu, indem er drei Gruppen von Sätzen nennt, wo dies besonders häufig stattfinde, und zwar erstens in der Abhängigkeit vom konsekutivischen ut; aber wie sollte gerade dieses ut im stande sein, die präteritale Bedeutung, die dem Coni. impf. sonst abhanden gekommen sein soll, zu konservieren? In der zweiten Gruppe führt er als Beispiel an Cic. Verr. V 23, 59 etiamsi precario essent rogandi, tamen ab iis impetraretur; hier soll impetraretur ein sogenannter Iussivus sein, aber warum soll man nicht einfach übersetzen können 'wäre er erlangt worden'? Was die dritte Gruppe betrifft, so ist nicht ersichtlich, warum gerade bei den Verben puto und arbitror der Coni. impf. in der Verbindung mit si die präteritale Bedeutung bewahrt haben soll. Im übrigen hebt Blase und ebenso Schmalz (a. a. O. § 338) mit Nachdruck hervor, daß bei Cicero die präsentische Bedeutung die Regel, die präteritale die Ausnahme sei. Also während der Coni. impf. als Dubitativus, als Potentialis (z. B. crederes), in Sätzen mit cum, in der innerlichen Abhängigkeit eine deutliche und von niemand bezweifelte Beziehung auf die Vergangenheit enthält, soll dieselbe Form bei Cicero und seit Cicero in Bedingungsätzen ihre präteritale Bedeutung nicht etwa ganz eingebüßt, wie der deutsche Coni. praeteriti, sondern teils beibehalten, teils verloren haben.

Diese Behauptung könnte vielleicht richtig erscheinen, wenn man alle die-

jenigen Fälle aussondert, wo ein Potentialis vorliegt, der P. der Vergangenheit. Und von solchen Beispielen findet sich bei Cicero eine gewaltige Menge, vgl. die Sammlung bei Priem, Über die irrealen Bedingungsätze bei Cicero und Cäsar, Philol. Suppl. V 261 ff. — Werden solche Fälle ausgesondert, dann könnte es allerdings vielleicht scheinen, als ob in den übrigbleibenden Stellen aus Cicero der Coni. impf. die Beziehung auf die Vergangenheit eingebüßt hat. Aber Blase hat m. E. eine konsequente Scheidung zwischen Potentialis und Irrealis nicht durchgeführt. Denn da, wo er die Veränderung erwähnt, die seiner Meinung nach in der Zeit zwischen Plautus und Cicero mit der Bedeutung des Coni. impf. vor sich gegangen ist, spricht er ganz allgemein von Bedingungsätzen (S. 2). Ebenso sagt er in Landgrafs Hist. Gr. (S. 156), daß der Potentialis der Vergangenheit in der bedingenden Periode im Altlatein verhältnismäßig häufig vorkommt, in der klassischen und silbernen Latinität seltener wird; er beschränkt also diesen sprachlichen Vorgang auch hier nicht auf das Gebiet des Irrealis.

Aber wir wollen einmal davon ausgehen, daß Blases Behauptung, der Coni. impf. habe bei Cicero seine präteritale Bedeutung eingebüßt, nur für die Fälle gelten soll, wo ein wirklicher Irrealis vorliegt. Da entsteht nun die Frage: Woran kann man erkennen, ob der Satz si diceret ein Pot. (der Vergangenheit) oder ein Irr. (der Gegenwart) ist? Blase spricht sich über diese Frage S. 13 f. aus: 'Erst die begleitenden Umstände bringen den Sinn der Irrealität in einer hypothetischen Periode hervor, die Schwere der Bedingungen, von denen das Eintreten der Handlung abhängig ist. Derselbe Satz kann in dem einen Zusammenhange als möglich, in dem andern als irreal gedacht sein.' Mit dem Ausdruck 'begleitende Umstände' wird man, so fürchte ich, eine wenig klare Vorstellung verbinden können, und auf die Schwere der Bedingungen[1]) kommt es doch, wie Blase selbst vorher sagt, nicht an. 'Aber', so fährt er fort, 'selbst wenn die Schwere der Bedingungen für den Fernerstehenden vorhanden zu sein scheint, können wir den Satz nur dann irreal nennen, wenn der irreale Sinn vom Sprechenden gewollt wird und ihm zum Bewußtsein kommt.' Dem stimme ich vollkommen bei und habe mich in diesem Sinne auch in meinen 'Untersuchungen' geäußert. Auch Cauer (Gr. mil. S. 131) hebt hervor, daß die Absicht des Redenden das Entscheidende ist, ebenso Priem, der § 15 — allerdings in Beziehung auf die Verba des Könnens

[1]) Wie wenig es hierauf ankommt, zeigen Beispiele wie Cic. Cat. I 8, 19 si patria loquatur. Off. III 9, 38 hunc anulum Gygae si habeat sapiens. (Hier sind übrigens die folgenden Worte quam si non haberet zu streichen, oder es ist zu lesen: quam cum non haberet). Ebd. III 19, 75 si vir bonus habeat hanc vim, ut, si digitis concrepuerit, possit in locupletium testamenta nomen eius irrepere. Mil. 29, 79 eius igitur mortis sedetis ultores, cuius vitam si putetis restitui posse nolitis. Sull. 7, 22 si hoc tibi dem, quod credi non potest. De fin. IV 22, 61 quid? si reviviscant. Liv. XXXIX 37, 3 si exsistat hodie ab inferis Lycurgus. Es ist eben durchaus falsch, zu sagen, der Coni. impf. stehe, um die Unmöglichkeit der Annahme zu bezeichnen, statt die Nichtwirklichkeit, vgl. Cauer a. a. O. S. 130 und Bone im 'Gymnasium' 1902 Sp. 535 und 537. Denn dann würde ja der Coni. impf. zugleich die Möglichkeit (z. B. crederes) und die Unmöglichkeit ausdrücken.

und Müssens — sagt: 'Es hängt ganz vom Belieben des Schriftstellers ab, ob er den Widerspruch mit der Wirklichkeit hervorheben will oder nicht.'

Aber es entsteht nun wieder die Frage: Woran erkennt man, daß der irreale Sinn vom Sprechenden gewollt wird? Ist dies z. B. der Fall in dem Satze Cic. Cat. I 7, 17 servi mei si me isto pacto metuerent, ut te metuunt omnes cives tui, domum meam relinquendam putarem? Übersetzt wird dieser Satz: wenn meine Sklaven vor mir solche Furcht hätten u. s. w., d. h. also. man nimmt hier einen Irrealis an, und zwar nach der üblichen Auffassung einen Irr. der Gegenwart. Sollte nun wirklich Cicero hier den irrealen Sinn 'gewollt' haben, sollte er wirklich den Widerspruch der Annahme mit der Wirklichkeit haben hervorheben wollen? Mußte er nicht vielmehr annehmen, daß die Unrichtigkeit der Annahme jedem seiner Zuhörer bekannt war? Wenn er die Irrealität hervorhöbe, würde ja folgender Unsinn entstehen: aber sie haben keine Furcht vor mir, und deshalb halte ich es nicht für erforderlich, mein Haus zu verlassen. Denn das ist doch der Zweck, den der Redende mit der Hervorhebung der Irrealität verfolgt, daß er aus der Nichtwirklichkeit des Angenommenen die Nichtwirklichkeit des Gefolgerten herleiten, nachweisen will. Vgl. Untersuchungen S. 131. Hier dagegen kann Cicero doch nichts weiter sagen wollen als: Ich nehme einmal als möglich an, daß meine Sklaven solche Furcht vor mir haben; in diesem Falle ist es möglich, daß ich glaube mein Haus verlassen zu müssen; aus der Möglichkeit des Angenommenen will er die Möglichkeit des Gefolgerten herleiten. Also nicht ein Irrealis, sondern ein Potentialis liegt hier vor, und zwar ein P. der Vergangenheit: wenn mich meine Sklaven so gefürchtet hätten, wie dich deine Mitbürger fürchten, hätte ich nicht gezögert, wie du es tust, sondern hätte schon längst mein Haus verlassen. S. Unters. S. 128. Noch deutlicher wird die Beziehung auf die Vergangenheit in dem darauf folgenden Satze: Si te parentes timerent atque odissent tui, tu, opinor, ab eorum oculis aliquo concederes. Dies kann sich doch nur auf die Zeit beziehen, wo Catilina noch im elterlichen Hause weilte, außerdem war damals sein Vater schon tot.

Ich führe ferner an die Stelle Cic. Div. in Caec. 5, 19: Sicilia tota, si una voce loqueretur, haec diceret. Auch hier glaubt man einen Irr. der Gegenwart vor sich zu haben. Da würde also Cicero aus der Nichtwirklichkeit des Angenommenen die Nichtwirklichkeit des Gefolgerten herleiten wollen: aber Sizilien spricht nicht, und deshalb sagt es folgendes nicht!

Vergeblich hat man sich gequält, dieses si loqueretur im Vergleich mit Cat. I 8, 19 si patria loquatur zu erklären. Beide Stellen enthalten eine Annahme, deren Nichtwirklichkeit dem Redenden von vornherein klar ist. Trotzdem glaubt man dort einen Irrealis, hier einen Potentialis erkennen zu sollen. Zu erklären versucht Ziemer-Gillhausen (§ 312) und ähnlich Ferd. Schultz (§ 344, Anm. 1) die Sache so: 'In dem ersten Satze will Cicero durch das Impf. andeuten, daß er es nicht für wirklich hält, daß die ganze Provinz spricht.' Also in dem zweiten Satze will er das nicht andeuten? Schön! Aber warum will er es nicht andeuten, obwohl er es doch ebenfalls für nicht wirklich hält?

Und wenn er im ersten Satze andeuten will, daß er es nicht für wirklich hält, daß die ganze Provinz spricht, dann deutet er also auch an, daß er die Folgerung für nicht wirklich hält: sie würde folgendes sagen, aber sie sagt es nicht! 'An der zweiten Stelle will C. durch das Präsens andeuten, daß er sich das Vaterland als belebt und also auch fähig zum Sprechen vorstellt.' Als fähig zum Sprechen stellt er sich doch das Land auch im ersten Falle vor, er sagt ja ausdrücklich: si universa, ut dixi, provincia loqui posset. Denn das ist doch eben die Bedeutung des si, daß der Redende damit sagen will: ich will einmal annehmen, und zwar entweder als wirklich (Indic.) oder als möglich (Coni.). Wenn Dittmar (§ 302) sagt, die Worte si patria loquatur seien einzig und allein ein Gebilde der Phantasie Ciceros, so gilt dies im gleichen Maße auch von den Worten si pr. loqueretur. Diese Erklärungsversuche sind als mißlungen anzusehen. Die richtige Erklärung ist meines Erachtens folgende:

Wie si patria loquatur ein Potentialis der Gegenwart ist, so si Sic. loqueretur ein P. der Vergangenheit. Dieses ist ganz evident, wenn man die Stellen etwas näher betrachtet. In der Stelle aus der Divinatio geht aus dem unmittelbar folgenden Satze quoniam id non poterat, harum rerum actorem ipsa delegit klar hervor, daß Cicero mit seinen Gedanken in der Vergangenheit weilt, also: wenn die Provinz hätte sprechen können. (Wenn Ziemers Auffassung [Irr. der Gegenwart] richtig wäre, müßte es hier heißen: quoniam id non potest). Dagegen in der Rede gegen Catilina leitet Cicero die Worte, die er der patria in den Mund legt, folgendermaßen ein: quae (sc. patria) tecum sic agit et quodammodo loquitur, also deutliche Beziehung auf die Gegenwart. Der Unterschied also zwischen si loqueretur und si loquatur ist ganz derselbe, wie Tusc. I 37, 90 cur Camillus doleret, si putaret, et ego doleam si putem, wo niemand zweifelt, daß si putaret ein Pot. der Vergangenheit ist. Ganz ebenso liegt die Sache Off. III 19 si vir bonus habeat hanc vim, ut, si digitis concrepuerit, possit in locupletium testamenta nomen eius irrepere, hac vi non utatur . . .; at dares hanc vim M. Crasso, in foro saltaret. Hier ist dares = si d. und stellt einen Pot. der Vergangenheit dar, denn Crassus war damals schon tot.

Solche durch einen Coni. impf. ausgedrückte Potentiale der Vergangenheit finden sich, wie gesagt, bei Cicero in großer Menge. Ich will nur noch einige besonders bezeichnende Beispiele, von denen keines zu den von Blase S. 2 aufgeführten Gruppen gehört, hersetzen.

Phil. I 7, 18 de Caesare ipso si quaereres . . ., responderet. Cicero spricht hier vom toten Cäsar. Man übersetzt hier 'wenn man fragen könnte'; wenn das richtig wäre, so wäre schlechterdings nicht einzusehen, weshalb Cicero nicht sagt quaeras, denn an der Unmöglichkeit des Fragens kann er doch, wie die oben angeführten Beispiele zeigen, keinen Anstoß nehmen. Verr. V 29, 74 inimicum habebas neminem. Si haberes etc. Cluent. 29, 80 nunc quemadmodum audiar sentio, at tum si dicerem, non audirer. Vgl. Unters. S. 128. Sull. 13, 38 ne si argueret tum quidem, cum esset interrogatus, id mihi criminosum videretur. De or. 48, 210—212 nam si forte quaereretur, quae esset ars imperatoris, constituendum putarem . . .; sin autem quaereremus, quis esset is, qui ad rem publicam moderandam studium

suum contulisset, definirem hoc modo . . .; sin autem quaereretur, quinam iuris consultus vere nominaretur, eum dicerem qui . . .; atque ut iam ad leviora studia veniam, si . . . poeta quaeratur, possim similiter explicare, quid profiteatur. Diese Konjunktive sind ohne Zweifel potentialer, nicht irrealer Art. Und der Unterschied zwischen quaeratur und quaereretur kann doch nur temporal sein. Und zwar versetzt sich der hier redende Crassus mit quaereretur in die Vergangenheit, nämlich in die Zeit, wo das Thema der Disputation festgestellt wurde, und sagt: wenn ein anderes Thema gestellt worden wäre, z. B. über die ars imperatoria u. s. w., so hätte ich zunächst das und das festgestellt. Natürlich konnte er auch sagen si quaeratur, 'wenn das Thema die Feldherrnkunst beträfe', und so sagt er auch auf einmal si poeta quaeratur. Zu diesem Wechsel im Tempus ist er, wie ich glaube, nur veranlaßt worden durch den Einschub ut iam ad leviora studia veniam. — Auch Blase (G. d. l. S. 74) sieht in quaereretur einen Pot., aber einen der Gegenwart, indem er neben der weiter unten zu besprechenden Tempusverschiebung, durch welche der Coni. impf. präsentische Bedeutung erhalten haben soll, auch noch eine Modusverschiebung annimmt, durch welche aus dem Irrealis der Gegenwart ein Potentialis der Gegenwart geworden sei, und zwar schon bei Cicero. Er spricht ausdrücklich von der 'Tatsache, daß der Coni. impf. in Bedingungsätzen allmählich auch die Befähigung angenommen hatte, etwas Mögliches auszudrücken.' Danach bestünde also zwischen quaereretur und quaeratur absolut kein Unterschied!

Es fragt sich nun, ob Blases Behauptung, daß der Coni. impf. in hypothetischen Sätzen bei Cicero und überhaupt in der klassischen Latinität seine präteritale Bedeutung eingebüßt hat, wenigstens für diejenigen Fälle gilt, wo kein Potentialis anzunehmen ist, sondern ein wirklicher Irrealis.

Bei Cic. Lael. 4, 13 heißt es (nostri maiores) mortuis tam religiosa iura tribuerunt, quod non fecissent profecto, si nihil ad eos pertinere arbitrarentur. Daß arbitrarentur in Beziehung auf die Vergangenheit steht, ist klar. Auch Blase gibt dies zu (S. 2), aber er erblickt hier einen Potentialis. Nun geht aber doch aus dem Zusammenhange deutlich hervor, daß Cicero hier die Nichtwirklichkeit der Annahme hervorheben will: aber sie glaubten es, und deshalb haben sie es getan. Er will damit beweisen, daß schon die maiores der Ansicht waren, cum corporibus non simul animos interire. Die Worte si arbitrarentur stellen also einen Irr. der Vergangenheit dar, der Coni. impf. hat seine präteritale Kraft nicht eingebüßt. Denselben Gedanken spricht Cicero aus Tusc. I 12, 27 quas (caerimonias) maximis ingeniis praediti nec tanta cura coluissent nec . . ., nisi haereret in eorum mentibus mortem non interitum esse omnia tollentem = aber sie waren von diesem Gedanken erfüllt und deshalb u. s. w. — Wenn Draeger, Hist. Synt. II 722 sagt, das Impf. haereret stehe hier, weil es allgemein ist = zu allen Zeiten, so hat er die Worte in eorum mentibus außer acht gelassen, es handelt sich doch bloß um das, was jene prisci dachten und fühlten. Mur. 14, 32 ad id bellum proavus tuus numquam esset profectus, si cum mulierculis bellandum arbitraretur, und bald danach neque vero cum P. Africano senatus egisset . . ., nisi illud grave bellum et vehemens putaretur. Blase sieht auch hier einen Potentialis der Vergangenheit; meiner Ansicht nach ist es ganz zweifellos, daß Cicero hier die Nichtwirklichkeit der

Annahme betonen will: aber dein Urahn glaubte es nicht, und deshalb zog er in jenen Krieg; aber der Senat glaubte es, und deshalb verhandelte er mit dem Africanus. Verr. V 2, 5 a quo illi conatu non tanto opere prohibendi fuissent, si ulla in Sicilia praesidia ad illorum adventum opposita putarentur = aber man glaubte dies nicht, und eben deshalb mußten so umfassende Vorsichtsmaßregeln getroffen werden. Fam. II 6, 5 ego ni te videre scirem, cum ad te haec scriberem, quantum officii sustinerem . . ., plura scriberem. Die Tempora der Vergangenheit erklären sich aus dem Briefstil, und wie deutlich sich Cicero der präteritalen Bedeutung derselben bewußt ist, ergibt sich aus den Worten cum scirem, also = wenn ich dies nicht gewußt hätte, als ich dies schrieb; aber ich wußte es, und deshalb schrieb ich nicht ausführlicher. Att. III 7, 1 quodsi auderem, Athenas peterem, aber ich hatte nicht den Mut, und deshalb ging ich nicht nach Athen. Zweifellos Irrealis, das geht schon aus dem folgenden nunc hervor. Aber auch die präteritale Bedeutung ist unbestreitbar, das ergibt sich schon aus den Worten sane ita cadebat, ut vellem: Lust hatte ich wohl, aber nicht den Mut. Auch die vorausgehenden Sätze esset consilium mihi optatum, si liceret ibi omne tempus consumere und esset mihi ista solitudo non amara sind Irreale der Vergangenheit, denn Cicero hat sich schon längst entschlossen, auf den Vorschlag des Atticus nicht einzugehen, und mit si liceret u. s. w. versetzt er sich in die Zeit, wo er überlegte, welchen Entschluß er fassen wollte: ich hätte deinen Vorschlag angenommen, wenn ich die ganze Zeit dort hätte zubringen können. Daß er die Vergangenheit im Auge hat, ergibt sich auch aus dem Satze ut deverterer, wo das Tempus um so beachtenswerter ist, als der regierende Satz est devium lautet. Der Sinn ist: ich konnte mich nicht entschließen, dort zu rasten, denn es ist zu sehr aus dem Wege. Brut. 10, 40 neque enim tantum laudis in dicendo Ulixi tribuisset Homerus et Nestori, nisi iam tum esset honos eloquentiae = aber sie stand schon damals in hohen Ehren, deshalb hebt Homer dies rühmend hervor an U. und Nestor. Mil. 29, 81 confiteretur, confiteretur, inquam, si fecisset. Daß confiteretur auf die Vergangenheit geht, ergibt sich aus den Worten etenim dubitaret id fateri? Das ist doch ohne Zweifel ein Potentialis der Vergangenheit, also bezieht sich auch confiteretur auf die Vergangenheit, nämlich auf die Zeit, wo die Untersuchung begann. Dies beweisen auch die Worte praesertim cum in ea confessione honores assequeretur amplissimos, wo assequeretur doch ganz sicher präteritale Bedeutung hat. Und ein Irrealis liegt vor, weil der Sinn ist: aber er hat es nicht getan, und deshalb war auch ein Geständnis ausgeschlossen. Tusc. I 37, 89 (mors) si timeretur, non L. Brutus arcens reditu tyrannum in proelio concidisset = aber er fürchtete den Tod nicht, und deshalb ging er mutig in den Tod. Die Beziehung auf die Vergangenheit tritt auch in den unmittelbar vorhergehenden Worten hervor ductores nostri ad non dubiam mortem concurrerunt. Mil. 17, 45 quam contionem, nisi ad cogitatum facinus approperaret, numquam reliquisset = aber es war ein wohlerwogener Plan, zu dessen Ausführung er eilte, und deshalb ließ er jene Versammlung im Stich. Verr. II 1, 3 neque enim tam facile opes Cartha-

ginis tantae concidissent, nisi illud rei frumentariae subsidium classibus nostris pateret = aber es war offen, und deshalb u. s. w. Ebd. V 43, 111 etenim tunc esset animadvertendum, cum classis Syracusis proficiscebatur. Ein verkürzter Bedingungsatz: wenn er ohne Urlaub zurückgeblieben wäre, hätte man dies schon damals bestrafen müssen. Mit Leichtigkeit ließe sich noch eine große Zahl anderer Beispiele aus Cicero entnehmen. Doch genügen die hier angeführten, um festzustellen, daß auch im eigentlichen Irrealis der Coni. impf. seine präteritale Bedeutung nicht verloren hat.

Aus anderen Klassikern führe ich noch folgende Stellen, auf die ich zufällig gestoßen bin, an: Sall. Jug. 59, 3 neque diutius Numidae resistere quivissent, ni pedites magnam cladem facerent = aber sie taten viel Schaden, und deshalb u. s. w. Ganz ebenso Liv. X 41, 2 nec sustinuissent primum impetum, nisi potentior alius metus insidens pectoribus a fuga retineret. Catull. 104, 3 credis me potuisse meae maledicere vitae? . . . non potui, nec si possem, tam perdite amarem. Aus den Formen potui und potuisse ergibt sich, daß auch possem auf die Vergangenheit geht. Und was hindert uns, in dem bekannten Satze, der als Beispiel für den Irrealis der Gegenwart angeführt zu werden pflegt: nisi Alexander essem, ego vero vellem esse Diogenes, anzunehmen, daß A. sich bei diesen Worten in die Vergangenheit versetzt, in die Zeit nach seiner Geburt — wenn ich nicht König gewesen wäre, hätte ich wohl wünschen mögen ein Diogenes zu sein? — Bei Plutarch drückt er sich viel entschiedener aus: *εἰ μὴ ἤμην Ἀλέξανδρος, Διογένης ἂν ἤμην* = dann wäre ich ein Diogenes gewesen.

Nun finden sich auch solche Fälle, wo der Inhalt des Irrealis zwar in Beziehung auf die Vergangenheit steht, aber auch für die Gegenwart und Zukunft gilt. Cic. sen. 6, 19 quae (consilium ratio sententia) nisi essent in senibus, non summum consilium maiores nostri appellassent senatum. Wir können hier übersetzen 'wenn sie nicht besäßen' und als Gegensatz hinzudenken: aber wir wissen, daß sie besitzen. Aber deshalb liegt in dem lateinischen Satze kein Irr. der Gegenwart vor. Es kommt doch vor allem darauf an, daß die Alten dies wußten oder glaubten: sie würden diese Bezeichnung nicht gewählt haben, wenn sie nicht geglaubt hätten, nisi esse putarent. Daß diese meine Auslegung nicht gezwungen ist, ergibt sich aus einem Vergleich mit der (S. 80) angeführten Stelle Lael. 4, 13 quod non fecissent, si nihil ad eos pertinere arbitrarentur. Hier wird niemand die präteritale Bedeutung des arbitrarentur leugnen, aber es wird auch niemand leugnen, daß es auch hier kurz heißen könnte: si nihil pertinerent. Und das sollte auf einmal ein Irr. der Gegenwart sein! Ganz ebenso liegt die Sache Arch. 7, 16 si nihil litteris adiuvarentur, numquam se ad eorum studium contulissent, auch hier ist adiuvarentur nach dem Zusammenhang = si adiuvari se putarent.

Wenn mit der Form nisi essent und si adiuvarentur der Redende etwas, was, wie er sehr wohl weiß, für alle Zeiten gilt, in die Vergangenheit verlegt (und warum er dies hier tut, ist klar), so ist dies ein häufig vorkommender

Fall von Zeitverschiebung oder Tempusangleichung, über den ich Unters. § 16 mich geäußert habe. Eine solche Zeitverschiebung, namentlich in konjunktivischen Nebensätzen, ist etwas ganz Gewöhnliches.

[In direktem Gegensatz steht die sogen. 'Repräsentatio', durch welche Blase (S. 9) und vor ihm Draeger (II 722, 2. Aufl.) die präsentische Bedeutung des Coni. impf. an solchen Stellen zu erklären versuchen, wo es sich um nicht mehr lebende Personen handelt. Diese Erklärung ist allenfalls möglich (vorausgesetzt eben, daß der Coni. impf. präsentische Bedeutung hat) bei Brut. § 76 und auch noch bei Or. § 29, aber ganz unmöglich Fat. 30, wo doch keine Rede davon sein kann, daß Milons 'Werke' dem Redenden noch gegenwärtig seien. Der Hinweis Blases auf das vorhergehende si ita fatum est 'nascetur Oedipus Laio' hilft nichts, denn hier kann es sich sehr wohl um ein Drama handeln, das dem Redenden 'gegenwärtig' ist.]

Weiter kommen solche Fälle vor, wo der Inhalt des irrealen Satzes zwar gleichfalls in Beziehung auf die Vergangenheit steht, aber außerdem zwar nicht für alle Zeiten, wohl aber für die Gegenwart des Redenden noch Geltung hat; der Gedanke erstreckt sich dann aus der Vergangenheit noch in die Gegenwart des Sprechenden hinein, vgl. auch R. Kühner, Lat. Gr., II 93, 3: 'Das Impf. scheint bisweilen statt des Praes. zu stehen, indem die durch dasselbe ausgedrückte Handlung in der Gegenwart fortbesteht.' Rosc. Am. 6, 17 quas inimicitias si tam cavere potuisset, quam metuere solebat, viveret. Auch hier bezieht sich viveret ebenso wie potuisset und solebat doch zunächst auf die Vergangenheit: er wäre am Leben geblieben, er wäre nicht ermordet worden. Gewiß ergänzt sich leicht der Gedanke 'und er wäre wahrscheinlich auch jetzt noch am Leben', aber notwendig ist diese Ergänzung nicht: Cicero jedenfalls verweilt mit seinen Gedanken nur in der Vergangenheit. Arch. 10, 25 itaque, credo, si civis Romanus Archias non legibus esset, ut ab aliquo imperatore civitate donaretur, perficere non potuit = wenn er nicht durch Gesetz Bürger gewesen wäre, aber er war eben durch Gesetz Bürger und brauchte darum niemand um Protektion zu bitten. Gewiß ist er auch noch Bürger, aber Cicero verweilt auch hier, wie das Tempus potuit zeigt, mit seinen Gedanken in der Vergangenheit. Dieses Sichhineinstrecken des Gedankens aus der Vergangenheit in die Gegenwart findet sich auch beim Potentialis der Vergangenheit (natürlicherweise, da der Irrealis nichts weiter ist als ein Pot. der Vergangenheit), z. B. Cic. Fam. IV 9, 2 quod non multo secus fieret, si Pompeius rem publicam teneret = das wäre nicht viel anders geworden, wenn P. ans Ruder gekommen wäre (und würde nicht anders werden).

Auch Priem fügt an mehreren Stellen die Bemerkung hinzu: 'gilt auch für die Gegenwart'. Blase (S. 9 f.) bemängelt dies, indem er sagt: 'Daß dieselbe Form an einer und derselben Stelle mehr als eine Zeit bezeichnen könne, ist mir ebensowenig denkbar, als daß dem Menschen die Möglichkeit gegeben sein sollte, in zwei Zeiten zugleich zu denken. Zwar kann der Coni. impf. an der einen Stelle präteritale, an der anderen präsentische, an der dritten futurale Bedeutung haben, aber an derselben Stelle ihn in zwei Zeiten zugleich zu

denken, ist Cicero ebenso unmöglich gewesen wie uns.' Aber Priem behauptet mit jenen Worten doch nicht, daß der Redende an solchen Stellen in zwei Zeiten zugleich denke. Sondern der Redende denkt nur in einer Zeit, und zwar in den oben angeführten Beispielen in der Vergangenheit, aber das, was er denkt, gilt auch von der Gegenwart. Dadurch aber verliert der Coni. impf. ebensowenig seine präteritale Bedeutung wie in dem Satze Caes. B. Gall. I 6, 1 mons altissimus impendebat der Indic. impf. (den der Schriftsteller anwendet, weil er mit seinen Gedanken in der Vergangenheit weilt) deshalb seine präteritale Bedeutung eingebüßt hat, weil die durch impendebat bezeichnete Tatsache auch noch für die Gegenwart des seine Memoiren schreibenden Cäsar Geltung hatte.

Die bisher aufgeführten Beispiele ergeben m. E. die Tatsache, daß ein Satz wie si diceret nicht bloß einen Potentialis, was seine ursprüngliche Bedeutung ist[1]), sondern auch einen Irrealis der Vergangenheit darstellen kann. Ob das eine oder das andere der Fall ist, entscheidet der Zusammenhang, aus welchem sich ergibt, welchen Zweck der Redende verfolgt: will er die Nichtwirklichkeit der Annahme betonen, um aus der Nichtwirklichkeit des Angenommenen die Nichtwirklichkeit des Gefolgerten herzuleiten, so liegt ein Irr. vor; will er die Möglichkeit der Annahme betonen, um aus der Möglichkeit des Angenommenen die Möglichkeit des Gefolgerten herzuleiten, so liegt ein Pot. vor. Nicht immer wird sich eine sichere Entscheidung treffen lassen; ganz deutlich erkennbar wird der Begriff der Nichtwirklichkeit durch einen nachfolgenden Satz mit nunc vero oder autem.

Daß die Sprache keine besondere Verbalform entwickelt hat, um den Begriff der Nichtwirklichkeit im hypothetischen Satzgefüge auszudrücken, darf nicht wundernehmen; ist es doch im Griechischen ähnlich, vgl. Mutzbauer, Die Entwicklung des sogen. Irrealis bei Homer, Philolog. LXI 500. Und daß das Lateinische gerade den Modus der Potentialität zum Ausdruck der Irrealität verwendet hat, erscheint zwar wunderbar, ist aber nicht wunderbarer, als daß im Griechischen der Modus der Realität zum Ausdruck der Irrealität gebraucht wird, vgl. Mutzbauer a. a. O. S. 482. Sehr wunderbar dagegen wäre es, wenn die Sprache durch dieselbe ursprünglich rein präteritale Form das eine Mal einen Pot. der Vergangenheit, das andere Mal einen Irr. der Gegenwart ausdrücken wollte.

Übrigens hat auch ein Satz wie si dixisset die Doppelfunktion eines Pot. und eines Irrealis.

Man pflegt einen solchen Satz ohne weiteres als einen Irr. aufzufassen. Ferd. Schultz (§ 342) sagt: 'das Plusqpf. kommt als Potentialis nicht vor.' Und so lassen alle Lehrbücher nur eine Form des Pot. der Vergangenheit gelten, den Coni. impf., während sie für die Gegenwart zwei Formen annehmen, den Coni. praes. und den Coni. perf. Das ist aber nicht richtig. Denn, wie schon

[1]) Auch Cauer (S. 104) erkennt dies an, aber aus seinen weiteren Ausführungen scheint hervorzugehen, daß er, wenn der Coni. impf. im hypothetischen Satzggefüge vorkommt, jedesmal einen Irrealis annimmt.

gesagt, die lateinische Sprache hat ebensowenig wie die anderen Sprachen eine besondere Verbalform für den Ausdruck der Nichtwirklichkeit geschaffen. Wenn sie neben dem Coni. impf. auch den Coni. plusqpf. als Ersatz gebraucht, so wird dieser Coni. eben nur in seiner Eigenschaft als Potentialis der Vergangenheit dazu verwendet. So liegt zweifellos ein Potentialis vor bei Cic. Sen. 6, 19 nunc, si Scipio ad centesimum annum vixisset, senectutis eum suae paeniteret? Der Sinn 'aber er ist nicht so alt geworden und deshalb empfand er keine Reue' ist doch ganz ausgeschlossen. Nicht die Nichtwirklichkeit, sondern die Möglichkeit der Annahme si vixisset will Cicero hervorheben, um daraus die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit der Folgerung non paeniteret herzuleiten. Ebenso Phil. VIII 4, 14 ergo is tibi civis, si temporibus illis fuisses, non probaretur? Ebd. II 36, 90 quantus fuisses, si illius diei mentem servare potuisses. Ebd. 25, 63 si hoc tibi accidisset, quis non duceret. Sest. 20, 45 si mihi in aliqua nave hoc accidisset, ut . . ., eiecissem ipse me potius in profundum. Ebd. 19, 43 vicissent, wo si zu ergänzen ist. Phil. II 14, 36 quae res aeri alieno tuo praeter mortem Caesaris subvenire potuisset? Lael. 3, 11 quid hunc annorum paucorum accessio iuvare potuisset? S. auch R. Kühner S. 129 Anm. 1. Caes. B. civ. III 111 4 quas (naves) si occupavissent, portum tenerent. Liv. IX 19, 5 Persas Indos aliasque si adiunxisset gentes, impedimentum maius quam auxilium traheret. Von einer Betonung der Nichtwirklichkeit der Annahme, daß Alexander der Große auf seinem angenommenen Zuge nach Italien die Inder u. s. w. mit sich nahm, kann doch keine Rede sein! Ferner liegt in allen Sätzen mit si oder quodsi — tamen, etiamsi — tamen ein Pot. vor, kein Irrealis, denn hier will ja der Redende überall den Begriff der Möglichkeit hervorheben. Auch im Hauptsatze (ohne hinzugefügten oder hinzugedachten si-Satz) kommt der Pot. im Plusqpf. vor, worauf ich schon in den Unters. S. 126 hingewiesen habe, z. B. Brut. 50, 189 quando dubium fuisset? und bald danach utrum de his potius, dubitasset aliquis. Diese letztere Anwendung ist allerdings selten, aber deshalb nicht (wie Dittmar, Studien S. 170, Anm. sagt) ausgeschlossen. Denn man bedenke, daß auch der Pot. der Gegenwart außerhalb des hypothetischen Satzgefüges eine recht mäßige Anwendung findet, s. Unters. S. 303.

Daß die lateinische Sprache somit den Begriff der Potentialität sowohl wie der Irrealität für die Vergangenheit durch zwei verschiedene Formen auszudrücken im stande ist, ist ebensowenig zu verwundern, wie daß sie den Begriff der Potentialität für die Gegenwart durch zwei verschiedene Formen ausdrückt. Und der Unterschied, der zwischen einem si quis gladium deponat und einem si qu. gl. deposuerit besteht, gilt auch für die beiden Formen des Pot. der Vergangenheit oder, was dasselbe ist, des Irrealis: der Coni. impf. bezeichnet die Handlung schlechthin, der Coni. plusqpf. die als vollendet vorgestellte Handlung, also si quaereres a Caesare = ich nehme als möglich an, daß man fragte; si naves occupavissent = ich nehme als möglich an, daß sie die Schiffe genommen hatten. Weshalb der Redende in dem einen Fall das Impf., in dem anderen das Plusqpf. glaubte setzen zu müssen, werden wir nicht immer nach-

weisen können, ebensowenig wie, weshalb er an irgend einer Stelle den Indik. fuerat setzen mußte und nicht auch den Indik. fuit setzen konnte. Auch Dittmar a. a. O. S. 170, Anm. sagt, daß in den sogenannten potentialen Sätzen der Coni. impf. (aber es findet sich, wie gesagt, nicht nur der Coni. impf., sondern auch der Coni. plusqpf.!) stehe, weil hier der Sprecher nicht an das Eintreten, an die Vollendung denkt, sondern ihm nur der Verbalbegriff als solcher vorschwebt. [Damit steht freilich im Widerspruch, was er S. 177 in der Anm. sagt, daß der Coni. impf. in einem Satze wie si diceret die durativ-konative Aktionsart zum Ausdruck bringt.]

Nachdem ich durch eine ganze Reihe von Beispielen aus Cicero und anderen Schriftstellern der klassischen Zeit (alle Beispiele habe ich nicht anführen können) den Nachweis glaube geführt zu haben, daß der Coni. impf. auch als sogenannter Irrealis seine präteritale Bedeutung behält, wende ich mich zu der großen Zahl solcher Beispiele, in denen eine vom Redenden gewollte Beziehung auf irgend einen bestimmten Zeitpunkt der Vergangenheit oder auf die Vergangenheit überhaupt nicht nachzuweisen ist. Und nur diese Fälle sind es, auf die Blase seine Behauptung, daß der Coni. impf. seine präteritale Bedeutung verloren habe, begründen kann. Aber selbst wenn diese Behauptung richtig wäre, so wäre damit noch nicht die Berechtigung erwiesen einen solchen Coni. impf. als Irrealis der Gegenwart zu bezeichnen.

Blase sucht seine Behauptung durch eine Tempusverschiebung zu begründen, die er folgendermaßen erklärt: Bei Plautus sei der Coni. praes. nicht bloß potential, sondern vertrete noch häufig den sogenannten Irrealis der Gegenwart und finde außerordentlich häufige Verwendung. Um aber diese beiden Bedeutungen zu scheiden, habe man sich später daran gewöhnt, zur Bezeichnung der Irrealität den Coni. impf. zu setzen. Er führt folgendes Beispiel an. Si pecuniam habeam, dem habe sich auf Vergangenheit und Zukunft bezogen, si habeam, darem sei lediglich Pot. der Vergangenheit gewesen. Jede dieser beiden hypothetischen Perioden könne irreal gedacht sein, worunter er verstehe, daß das Eintreten der bedingten und damit auch der gefolgerten Handlung von so schweren Bedingungen abhängig sei, daß es kaum denkbar erscheine. Es habe also auch si habeam, dem irreale Bedeutung haben können = 'wenn ich (jetzt) Geld hätte, gäbe ich es dir, aber ich habe keins'. Aber es habe sich auch auf die Zukunft beziehen können = 'wenn etwa in Zukunft der Fall eintritt, daß ich Geld habe, so kann ich es dir wohl geben'. Das habe im Zusammenhang der Rede leicht zu Mißverständnissen führen können, und so habe sich das Bedürfnis einer Differenzierung jener Formen geltend gemacht. Um die irreale Bedeutung auszudrücken, habe man nun den Coni. impf. gesetzt. Weshalb gerade diese Form, erklärt er S. 16 so: 'Was jetzt noch Gegenwart ist, ist im nächsten Augenblicke schon Vergangenheit. . . So verfällt auch der Gegenstand, über den ich mich mit jemand unterhalte, der etwa noch gegenwärtig war, alsbald noch während der Unterredung der Vergangenheit, und so ist es denn manchmal möglich, eine Bedingung, die diesen Gegenstand betrifft,

entweder als in der Gegenwart wirkend, oder als in der kaum verflossenen Vergangenheit wirkend zu setzen, d. h. entweder Coni. praes. oder Coni. impf. zu gebrauchen. Der erstere könnte aber auch bedeuten, daß die Bedingung noch in der Zukunft bestehen soll, also zieht man den letzteren vor.' Man habe also si haberem, darem, nicht si habeam, dem gesagt. Und in diesem Zusammenhange habe der Coni. impf. die ihm ursprünglich anhaftende präteritale Bedeutung verloren. Eine ähnliche Verschiebung hat nach Blase auch der Ind. impf., und zwar zunächst bei den Verben des Könnens, Müssens u. ä., erfahren. Da aber diese angebliche Verschiebung auch außerhalb des hypothetischen Satzgefüges vorkommt, so werde ich die hier in Betracht kommenden Fälle in dem Abschnitt III behandeln. Gegen diese höchst komplizierte Theorie erheben sich schwere Einwendungen.

1. Wer zu einem anderen sagte si habeam, dem, brauchte nicht zu befürchten, daß daraus Mißverständnisse entstehen und er gewissermaßen eine Verpflichtung für die Zukunft übernimmt. Das ist ebensowenig der Fall, wie daß jemand aus dem Satze si patria loquatur die irrtümliche Auffassung entnehmen sollte, daß dies in der Zukunft einmal geschehen könnte. Eine Verpflichtung für die Zukunft würde nur dann vorliegen, wenn jemand sagt, si habebo, dabo oder si habeam, dabo oder si habeam, me daturum esse polliceor (nicht pollicear, wie es bei Blase heißt). In den beiden letzten Fällen bekommt habeam seine futurische Bedeutung durch die Zugehörigkeit zu dabo und zu daturum esse.

2. Wenn Blases Ansicht von dem unvermerkten Übergang des Denkens aus der Gegenwart in die Vergangenheit richtig ist, so ist die Frage berechtigt, warum bei diesem Vorgang nur die Präteritalform haberem in Mitleidenschaft gezogen worden ist und nicht auch die Form habuissem. Warum hat nicht auch diese in jenem Zusammenhange ihre präteritale Bedeutung verloren? Denn Blase sagt ja ausdrücklich (S. 15 unten), daß jene Zweideutigkeit (Gegenwart und Zukunft) nicht bloß in der nicht näher bestimmten Form des Coni. praes., sondern auch in dem Coni. perf. lag. Wenn also dort die Zweideutigkeit beseitigt und die Eindeutigkeit (als Irrealis der Gegenwart) herbeigeführt worden ist durch die Anwendung des coni. impf., warum ist das nicht auch hier geschehen durch die Anwendung des Coni. plusqpf.?

3. Es wäre im höchsten Maße wunderbar, wenn ein und dieselbe Form si diceret bei Cicero als Potentialis präteritale, als Irrealis bald präteritale, bald präsentische Bedeutung haben sollte.

Aus diesen Gründen halte ich Blases Theorie über die Entwicklung des Irrealis der Gegenwart für verfehlt. P. Cauer (a. a. O. S. 104) erklärt den Vorgang etwas anders. Anknüpfend an Cic. Verr. IV 23, 52 qui videret, urbem captam diceret, wo auch er mit Recht die Konjunktive als Potentiale der Vergangenheit ansieht, sagt er: 'Was früher im Bereiche der Möglichkeit lag, ist für die Gegenwart im negativen Sinne erledigt. So verschiebt sich der Pot. der Vergangenheit zum Irrealis der Gegenwart: wer so etwas (heute) sähe, würde meinen . . . Dabei wird uns klar, wie es dahin gekommen ist, daß ein

modales Verhältnis, die Irrealität . . . der Aussage, ausgedrückt wird durch die Tempusform.' Aber der Satz 'was früher im Bereiche der Möglichkeit lag, ist für die Gegenwart im negativen Sinne erledigt' gilt doch auch dann, wenn die Annahme durch das Plusqpf. ausgedrückt ist, wie auch R. Kühner II 919, 6 sagt: 'Die dritte Form der Konditionalsätze wird gebildet durch den Coni. impf. und plusqpf. in Beziehung auf die Gegenwart des Redenden. . . . Si hoc fecisses, wenn du dies getan hättest, aber ich weiß, du hast es nicht getan.' Also müßte auch der Coni. plusqpf. unter Umständen einen Irrealis der Gegenwart darstellen können. Und die von Cauer behauptete Verschiebung in die Gegenwart wird durch das eingeschobene 'heute' nicht erklärt. Der Satz qui videret, diceret ist und bleibt ein Pot. der Vergangenheit, er wird weder ein Irrealis, noch verschiebt er sich in die Gegenwart. Cicero hätte doch unbeschadet des Sinnes mit Auslassung des qui videret sagen können: urbem captam diceres. Und das ist doch auch nach Cauer ein Pot. der Vergangenheit und nichts anderes.

Wenn ich es nun wage, meine eigene Auffassung vorzutragen, so schöpfe ich den Mut dazu aus der Überzeugung, daß jene Forscher und überhaupt alle, welche einen Irrealis der Gegenwart glauben annehmen zu müssen, darin einen Fehler begehen, daß sie dort, wo ein durch den Coni. impf. ausgedrückter Irrealis keine deutlich nachweisbare Beziehung auf einen bestimmten Zeitpunkt der Vergangenheit enthält, ohne weiteres annehmen, es liege nun eine Beziehung auf die Gegenwart vor und der Coni. impf. habe damit seine präteritale Bedeutung eingebüßt.

Bei Cic. Lael. 9, 32 heißt es si utilitas amicitias conglutinaret, eadem commutata dissolveret. Gewiß hat Cicero hier kein bestimmtes Freundschaftsverhältnis, das irgend einmal bestanden hat, im Auge, aber hat er deshalb nun ein solches Freundschaftsverhältnis der Gegenwart im Sinn? Gilt der Gedanke, den er hat, non utilitas am. conglutinat, gilt diese seine Überzeugung nur für die Gegenwart, nur für den Augenblick, wo er diesen Satz ausspricht? Gilt er nicht auch für die Zukunft und nicht auch für die Vergangenheit? Zweifellos hat er diese allgemeine Bedeutung. Deshalb hätte Cicero sehr wohl auch im Bedingungssatze das achronistische Präsens conglutinat — dissolvit oder dessen Konjunktiv conglutinet — dissolvat anwenden können, und jedermann hätte ihn verstanden. Weshalb tut er dies nun nicht? Weil er, wie sich aus dem Zusammenhange und aus dem nachfolgenden Satze sed quia ergibt, die Nichtwirklichkeit des angenommenen Falles si conglutinat stark hervorheben will, um die Nichtwirklichkeit der Folgerung daraus herzuleiten und hieraus weiter den Schluß zu ziehen: idcirco verae amicitiae sempiternae sunt. Diesen Zweck kann er durch ein si conglutinat oder conglutinet aus bekannten Gründen nicht erreichen. Er muß ein anderes Mittel suchen, und dieses Mittel ist die Anwendung des Coni. einer historischen Zeitform. Weshalb gerade eine solche Konjunktivform geeignet ist, jenen Zweck zu erfüllen, das läßt sich aufs einfachste folgendermaßen erklären: Da eine Annahme sich

nur dann als nichtwirklich erweist, wenn ihr Gegenteil bereits eingetreten ist (Blase S. 14, Mutzbauer S. 500, Methner, Unters. S. 133), so gebraucht die Sprache die in diesem Falle üblichen Konjunktive (daß auch der Indic. impf. oder Plusqpf. stehen kann, ist bekannt) überhaupt da, wo sie die Nichtwirklichkeit einer Annahme besonders betonen will, also auch da, wo der in der Annahme enthaltene Gedanke für alle Zeiten gilt. Und zwar gebraucht sie dann den Coni. impf., weil es in einem solchem Falle stets genügt, sich die angenommene Handlung als eine Handlung schlechthin vorzustellen, oder, wie Dittmar (S. 170) sagt, weil dem Redenden nur der Verbalbegriff als solcher vorschwebt. Und wenn man schon für einen solchen Irrealis einen besonderen Namen haben will, so hat man ihn nicht Irr. der Gegenwart (eine durchaus irreführende Bezeichnung), sondern achronistischen Irr. zu nennen. Aber seine präteritale Bedeutung hat der Coni. impf. auch als achronistischer Irr. nicht verloren, denn nur vermöge dieser Bedeutung ist er im stande, den Modusbegriff der Irrealität auszudrücken. Nur auf diese Weise wird uns klar, um Cauers oben angeführte Worte zu gebrauchen, 'wie es gekommen ist, daß ein modales Verhältnis ausgedrückt wird durch die Tempusform'.

Oder die Erklärung ist in folgendem psychologischen Vorgange zu suchen. Wenn Laelius den Satz ausspricht si utilitas amicitias conglutinaret, eadem commutata dissolveret, so will er, wie schon gesagt, keinen Zweifel lassen über seine Meinung, daß jene Annahme der Wirklichkeit nicht entspricht. er will ja gerade sagen: weil nicht der Vorteil es ist, der die Freundschaften zusammenbringt, löst er sie auch nicht auf. Wenn er aber, um diesen Gedanken auszusprechen, die Form eines hypothetischen Satzes anwendet, muß er doch einmal die ὑπόθεσις gemacht, sich als möglich vorgestellt haben, daß der Vorteil die Freundschaften zusammenfügt, und die Folgerung daraus gezogen haben, er muß sich mit anderen Worten einmal folgendes vorgestellt haben: si utilitas ... conglutinet, dissolvat. Die Vorstellung und Annahme dieser Möglichkeit ist aber in dem Augenblicke, wo er, überzeugt von ihrer Nichtwirklichkeit, diese Nichtwirklichkeit auch ausspricht und hervorhebt, zurückgetreten; sie gehört der Vergangenheit an, es ist die vergangene Vorstellung einer Möglichkeit, und wenn der Redende jetzt an diese Vorstellung denkt, versetzt er sich in die Vergangenheit. Und deshalb sagt der Redende nicht si conglutinet (denn das würde eine noch vorhandene Vorstellung ausdrücken), sondern er gebraucht diejenige Modusform, welche die vergangene Möglichkeit bezeichnet, d. i. den Potentialis der Vergangenheit, und zwar (aus dem oben angeführten Grunde) das Impf. — Wir können diesem Vorgange auch im Deutschen versuchen einen sprachlichen Ausdruck zu geben: wenn der Vorteil, wie ich mir eben vorstellte, die Fr. zusammengebracht hätte = si utilitas, quod cogitatione mihi modo fingebam, conglutinaret. Es würde hier also eine ähnliche Tempusangleichung vorliegen, wie sie oben (S. 82 f.) erwähnt ist. Wie dort, trotzdem es ein allgemeiner Gedanke ist: consilium ratio sententia est in senibus, das Impf. esset steht, weil der Redende sich in die Vergangenheit versetzt, so wird aus dem gleichen Grunde auch hier zum Ausdruck des allgemeinen Gedankens

utilitas conglutinat amicitias das Impf. conglutinaret gebraucht. [Der Grieche, der keine besondere Form[1]) für den Pot. der Vergangenheit hat, behilft sich mit dem Indikativ einer historischen Zeitform: εἰ τὸ κέρδος συνῆπτε τὰς φιλίας.] Falls diese Erklärung für die hier gemeinten Fälle des Irrealis richtig sein sollte, würde sie auch auf solche Fälle zutreffen, wo eine Beziehung auf einen bestimmten Vorgang der Vergangenheit vorliegt, z. B. Cic. Off. I 10, 32 si Neptunus, quod Theseo promiserat, non fecisset, Theseus Hippolyto filio non esset orbatus, nur daß hier der Pot. der Vergangenheit noch aus dem anderen Grunde steht, weil es hier ein tatsächlicher Vorgang der Vergangenheit ist (Neptun hatte sein Versprechen gehalten), von dem der Redende zum Zwecke der Folgerung als möglich annahm, daß er nicht stattgefunden hatte.

Dittmar (S. 176) gibt für die Fälle der letzteren Art (aber nur für diese, wo, wie er sagt, der Inhalt des Vordersatzes nicht wirklich eingetreten war) eine Erklärung, die sich mit der meinigen insoweit deckt, als er sagt: 'Wer einen Irrealis ausspricht, versetzt sich jedesmal in die Vergangenheit, wenn auch in eine, die nur um ein paar Sekunden zurückliegt.'

Jedenfalls behält der Coni. impf., auch wenn man diese zweite Erklärung annimmt, seine präteritale Bedeutung.

Wenn bei Plautus und Terenz solche achronistische Irreale verhältnismäßig viel weniger häufig vorkommen als bei Cicero, so liegt dies in der Verschiedenheit des Inhaltes der beiderseitigen Schriftwerke. Der Inhalt der Ciceronischen Schriften, nicht bloß der philosophischen und rhetorischen, sondern auch der Reden, bietet naturgemäß viel mehr Gelegenheit einen Modus anzuwenden, dessen besonderer Zweck es ist, die Richtigkeit oder Unrichtigkeit eines Gedankens oder einer Behauptung zu erweisen. Außerdem ist zu beachten, daß die lateinische wie die griechische Sprache erst allmählich dazu kamen, 'den logischen feinen Distinktionen den entsprechenden sprachlichen Ausdruck zu geben' (Mutzbauer a. a. O. S. 500). Und so führt Blase (S. 15) auch einige Beispiele aus Plautus an, wo der Coni. praes. steht, obwohl nach seiner Ansicht ein irrealer Sinn vorliegt. Um meine Auffassung von dem Wesen des von andern als präsentisch, von mir als achronistisch bezeichneten Irrealis gegen etwaige Einwendungen zu verteidigen, führe ich folgende Beispiele an:

Cic. Lael. 5, 17 ego vero non gravarer, si mihi ipse confiderem. Damit leitet Laelius seine Antwort ein auf die Aufforderung seiner Zuhörer, sich über das Wesen u. s. w. der Freundschaft in längerer Rede auszulassen. Um nicht den Anschein zu erwecken, als spreche er in erheuchelter Bescheidenheit, hebt er die Nichtwirklichkeit der Annahme stark hervor: aber ich traue mir diese Fähigkeiten nicht zu und deshalb trage ich Bedenken, mich auf einen solchen Vortrag einzulassen, oder: wenn ich Bedenken habe, so ist dies nur deshalb der Fall, weil ich mir wirklich jene Fähigkeit nicht zutraue. Hat er nun hierbei bloß die Gegenwart im Auge = ich

[1]) Denn der Optativ mit ἄν, der bei Homer und auch bei Herodot noch achronistisch ist, indem er auch von vergangenen Möglichkeiten steht (s. Delbrück, vgl. Synt. S. 399 ff.), hat später nur präsentische resp. futurale Bedeutung, für die Vergangenheit war (z. T. schon bei Homer) der Indikativ einer historischen Zeitform eingetreten.

traue mir dies jetzt nicht zu? Nein, er will ganz allgemein, ohne jede Beziehung auf eine bestimmte Zeitstufe, feststellen: mir fehlen die dazu erforderlichen Fähigkeiten. Quae est in me facultas? sagt er gleich darauf. Bezieht sich auch dies bloß auf die Gegenwart? Hat er diese facultas etwa früher einmal gehabt? Auch aus den vorangehenden Worten des Fannius 'quemadmodum soles de ceteris rebus (disputare)' ergibt sich, daß L. sagen will: 'Gewiß pflege ich mich über Dinge, die ich verstehe, in längerer Rede zu äußern, aber nicht über philosophische Themen, dazu bin ich nicht befähigt.'

Cic. Tusc. I 24, 56 quae (sc. memoria, inventio atque excogitatio cet.) si cernerem quemadmodum nasci possent, etiam quemadmodum interirent, viderem. Auch hier hat cernerem doch nicht den Sinn 'wenn ich jetzt beobachten könnte', sondern ist ganz allgemein gesagt, und zwar denkt der Redende dabei nicht nur an sich, sondern an die Menschen überhaupt, so daß cernerem dem Sinne nach = cerneretur ist: wenn man beobachten könnte.

Ebd. I 41, 98 quanta delectatione autem afficerer, cum Palamedem, cum Aiacem convenirem. Tentarem etiam Ulixi prudentiam. Cicero gibt in diesem Kapitel eine freie Übersetzung des 32. Kapitels der Platonischen Apologie. Während Platon hier von der Möglichkeit eines Lebens nach dem Tode überall den Potentialis der Gegenwart gebraucht, wendet Cicero zwar anfangs ebenfalls Ausdrucksweisen an, die einen Potentialis der Gegenwart vertreten, z. B. haec peregrinatio mediocris vobis videri potest = *ἆρα φαύλη ἂν εἴη ἡ ἀποδημία*, oder gar den bloßen Indikativ, z. B. ut vero colloqui cum Orpheo liceat, quanti tandem aestimatis = *ἐπὶ πόσῳ ἄν τις δέξαιτ' ἂν ὑμῶν*, dann aber auf einmal den Potentialis der Vergangenheit: quanta delectatione afficerer cet. = *θαυμαστὴ ἂν εἴη ἡ διατριβὴ αὐτόθι, ὁπότε ἐντύχοιμι Παλαμήδει.* Zu diesem Wechsel des Modus ist Cicero m. E. einzig und allein durch den dazwischen stehenden Satz verleitet worden: equidem saepe emori, si fieri posset, vellem. Platon sagt ganz einfach *ἐγὼ πολλάκις ἐθέλω τεθνάναι, εἰ ταῦτ' ἔστιν ἀληθῆ.* Cicero aber hält es aus irgend einem Grunde für angemessen, diese Aussage als eine bedingte hinzustellen, 'wenn es möglich wäre', und die Nichtwirklichkeit dieser Annahme hervorzuheben: aber es ist nicht möglich. Er gebraucht also den Irrealis (den achronistischen). Und nachdem er nun im engsten Anschluß an diesen Irrealis gesagt hat ut ea, quae dico, mihi liceret invenire, behält er dieses Tempus auch im folgenden bei und sagt nicht afficiar, sondern afficerer. [Etwas ähnliches zeigt sich in der Or. obl., wenn z. B. Cäsar im Bell. Gall. I 31 bis zum elften Paragraphen die Konjunktive der historischen Tempora setzt, dann aber bis zum Schluß die der Haupttempora, ebenso Kap. 14.]

Verg. Aen. II 56 si mens non laeva fuisset . . ., Troia nunc staret. Hier glaubt man wegen des hinzugefügten nunc einen unanfechtbaren Beweis für die präsentische Bedeutung des Coni. staret zu haben. Aber ich habe schon in den 'Untersuchungen' S. 134, allerdings zum Entsetzen einiger Rezensenten, zu zeigen versucht, daß staret trotz des nunc keine präsentische (auch keine achronistische, wie ich hier hinzufüge) Bedeutung hat, sondern rein präteritale = so wäre Tr. stehen geblieben. Aber der Gedanke erstreckt sich hier noch auf die Gegenwart des Redenden (s. die oben S. 83 angeführten Beispiele), und dieses Sichhineinerstrecken in die Gegenwart hat hier in nunc einen sprachlichen Ausdruck erhalten. Es liegt eine verkürzte Ausdrucksweise vor = so wäre Tr. stehen geblieben und stünde noch heute. Auch wir könnten recht wohl kurz sagen 'so stand Tr. noch heute'; verliert darum die Form 'stand' ihre präteritale Bedeutung? Vgl. Schiller, Maria Stuart IV 6, 84 'Maria

war noch heute frei, wenn ich es nicht verhindert (hätte) = sie wäre freigewesen, und zwar noch heute. Auch Cic. Phil. II 10, 25 bezieht sich das staret auch ohne hinzugefügtes nunc noch auf die Gegenwart. Ebenso erklärt sich hodie bei Cic. Att. III 15, 4 si quisquam fuisset, qui me a turpissimo consilio revocaret, aut occubuissem honeste aut victores hodie viveremus = wir wären noch heute am Leben, und Phil. II 15,37 hodie egeres. An anderen Stellen ist das dem Irrealis hinzugefügte nunc anders zu erklären, z. B. Cic. Mur. 16, 33 si mihi nunc de rebus gestis esset nostri exercitus dicendum, plurima et maxima proelia commemorare possem, wenn es unter den jetzigen Umständen meine Aufgabe gewesen wäre . . ., so hätte ich erwähnen können. Auch ein deutscher Redner könnte sehr wohl, wenn er die Erörterung eines Punktes abbricht, sagen: ich hätte darüber noch mehr sagen können. Er versetzt sich damit eben in den nunmehr der Vergangenheit angehörenden Augenblick, wo er den Entschluß gefaßt hat abzubrechen.

An folgenden Stellen handelt es sich zwar nicht um einen Irrealis, sondern um einen Potentialis der Vergangenheit, ich führe sie aber an zum Beweis, daß das zu einem historischen Tempus hinzugefügte nunc nicht ohne weiteres im stande ist, die präteritale Bedeutung desselben aufzuheben.

Cic. fam. IX 6, 3 nunc vero, si essent nostri potiti, valde intemperantes fuissent (also nunc und Plusqpf.!), der Sinn ist: Jetzt, nach der Schlacht bei Thapsus, ist es erst recht klar, daß u. s. w. Ebd. IV 9, 2 an (eum) nunc omnia tenentem nostras sententias desideraturum censes fuisse? Hier vertritt desid. fuisse nach der üblichen Auffassung einen Irrealis der Vergangenheit, und trotzdem nunc!

Man. 17, 50 quodsi Romae Pompeius privatus esset hoc tempore, tamen is erat deligendus. Hier bedeutet hoc tempore die kritische Lage der Dinge, wie sie nicht erst jetzt, wo Cicero spricht, besteht, sondern schon seit geraumer Zeit auf dem Kriegsschauplatz in Asien bestand. Und nichts hindert uns zu übersetzen: auch wenn P. hier gewesen wäre, hätte er doch hingeschickt werden müssen. Vgl. Jacobs zu Sall. Jug. 85, 48.

Verg. Aen. II 522 non tali auxilio nec defensoribus istis tempus eget, non si ipse meus nunc afforet Hector. Auch hier bezeichnet nunc ebenso wie das Wort tempus doch nicht bloß den Augenblick, in dem Hekuba spricht, sondern die ganze schon längere Zeit dauernde Situation: auch Hektor hätte bei dieser Lage der Dinge, wenn er hier gewesen wäre, nichts ausrichten können; wie konntest du glauben, als du dich rüstetest, du würdest etwas ausrichten können!

Cic. Att. III 15, 4 si, quantum me amas et amasti, tantum amare deberes ac debuisses, nunquam esses passus me egere consilio tuo. Hier scheint ein evidenter Beweis vorzuliegen für die präsentische Bedeutung des Coni. impf., denn wie debuisses dem amasti, so entspricht deberes dem amas. Aber amas steht hier zu amasti doch nicht in dem schroffen temporalen Gegensatz: du liebst mich jetzt und hast mich damals geliebt. Amas ist nicht Präsens im strengen Wortsinn, sondern es ist, wie so häufig, achronistisch und umfaßt Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft: ich bin überzeugt, daß du mich liebst und geliebt hast und lieben wirst. Und demgemäß ist deberes achronistischer Irrealis. Und es würde genügen, wenn Cicero sagte si, quantum me amas, deberes, aber der Zweck, den Cicero hier verfolgt, nämlich dem A. den Vorwurf zu machen, daß er ihn damals, bei den Agitationen des Clodius, im Stiche gelassen habe (vgl. Hofmann z. d. St.), bringt es mit sich, daß C., wenn er an die Freundschaft des A. denkt, gerade jene Zeit besonders im Auge hat, gerade sie herausheben will. Deshalb setzt er noch amasti und dem-

entsprechend debuisses hinzu: wenn du in demselben Grade, wie du mich liebst und so auch damals geliebt hast, dich verpflichtet fühltest zur Freundschaft und so auch damals verpflichtet gefühlt hättest. An dieser Auslegung ist ebensowenig Anstoß zu nehmen wie an folgendem Satze: ich liebe dich und habe dich bei unserer ersten Begegnung geliebt. Auch hier ist 'ich liebe dich' nicht im strengen Wortsinn präsentisch, sonst wäre es ja möglich, daß die Zwischenzeit ohne Liebe war.

Es gibt also zwar zwei Formen des Irrealis, aber diese unterscheiden sich nicht durch die Zeitstufe, sondern durch die Entwicklungsstufe oder Aktionsart.[1]) Was die Zeitstufe betrifft, so gibt es eben nur einen Irrealis. Diese meine Ansicht wird durch folgende Tatsachen unterstützt:

1. Wenn es einen Irr. der Gegenwart und einen Irr. der Vergangenheit gäbe, so müßte dieser temporale Unterschied auch in der infinitivischen Abhängigkeit eines irrealen Satzgefüges zur Erscheinung kommen. Und wirklich lehrt auch die Grammatik, daß für den sogenannten Irr. der Gegenwart si id diceret, erraret dann erraturum esse, für den Irr. der Vergangenheit si id dixisset, erravisset eintreten müsse erraturum fuisse. Das behauptet die Grammatik. Aber sehen wir einmal zu, ob diese Behauptung mit den Tatsachen übereinstimmt, wie sie uns in den Schriften Ciceros und Cäsars vorliegen. Priem führt in seiner, wie ich wohl annehmen darf, erschöpfenden Zusammenstellung der Beispiele aus Cicero und Cäsar (§ 22 und 23) gegenüber 100 Beispielen von -urum fuisse nur vier Beispiele von -urum esse an! Unter diesen vier Beispielen fehlt bei dreien das von Priem ergänzte esse, und hier hindert uns absolut nichts, ein fuisse zu ergänzen, z. B. Cic. Fin. I 11, 39 hoc ne statuam quidem dicturam pater aiebat, si loqui posset, dies würde auch die Bildsäule nicht gesagt haben, wenn sie hätte sprechen können. Es liegt ein Potentialis vor. Jedenfalls müssen diese drei Fälle ausgeschieden werden. Und in der einzigen Stelle mit esse bei Caes. B. Gall. V 29, 2 neque Eburones, si ille adesset, venturos esse ist dieses esse gegenüber dem vorhergehenden capturos fuisse mindestens verdächtig. Es ist wahrscheinlich, daß Titurius in direkter Rede nicht gesagt haben würde Eburones, si ille adesset, non venirent, sondern venissent, denn er steht einer vollendeten Tatsache gegenüber, denn schon Kap. 26 heißt es magna manu castra oppugnatum venerunt. Und für ein direktes venissent muß doch auch nach der Ansicht der Freunde eines Irr. der Gegenwart ein indirektes venturos fuisse stehen. Auch unter denjenigen Beispielen, deren Nachsatz ein Verbum des Könnens, Müssens u. dgl. enthält, finden sich nach Priem (§ 18) nur vier Beispiele, in denen der Inf. praes. posse u. s. w. als Stellvertreter eines Irr. der Gegenwart aufgefaßt werden könnte, d. h. posse u. s. w. im Sinne eines direkten poterat = es hätte sein können, aber es ist nicht. Dabei fehlt an der einen Stelle (Cic. Sen. § 42) das

[1]) Dittmar S. 170 Anm. sagt: 'Wir müssen uns auch in der lateinischen Sprache noch mehr daran gewöhnen, daß zwischen dicerem und dixissem vor allem auch ein Unterschied hinsichtlich der Aktionsart besteht.' Nicht 'auch' und 'vor allem', sondern 'nur'!

esse bei habendam in einigen Handschriften. Demgegenüber führt Priem (§ 19) zahlreiche Beispiele an, wo potuisse u. s. w. im Sinne eines Irrealis steht.

Nun ist doch klar, daß, wenn es wirklich einen besonderen Irr. der Gegenwart gäbe, sich viel zahlreichere Beispiele müßten finden lassen für seine Umschreibung durch -urum esse oder posse. Und daß dies nicht der Fall ist, sondern mit verschwindenden Ausnahmen jeder infinitivische Nachsatz zu einem irrealen Vordersatz die Form auf -urum fuisse oder potuisse aufweist, ist ein Beweis, daß es eben, was die Zeitstufe betrifft, nur einen einzigen Irrealis gibt. Sehr bezeichnend ist die Stelle Cic. Sull. 7, 22. Cicero sagt von dem Ankläger, er behaupte folgendes: nisi Cicero Sullae adesset, nemo eum defenderet, oder nemo ei adesset. (Vgl. Halm z. d. St.) Dies würde nach der Lehre der Grammatik abhängig lauten müssen: dicit, nisi C. adesset, neminem adfuturum esse. Wie heißt es nun aber bei Cicero? nisi ego adessem, hos non adfuturos fuisse! Ebenso würde es Liv. II 28, 3 profecto, si essent in republica magistratus, nullum futurum fuisse Romae nisi publicum consilium in der Unabhängigkeit lauten müssen: nullum esset consilium, denn es liegt hier keinerlei Beziehung auf einen bestimmten Zeitpunkt der Vergangenheit vor. Also ein futurum fuisse entspricht sowohl einem essem als einem fuissem, und ein potuisse sowohl einem posset oder poterat als einem potuisset. Es muß also in der oben angeführten Stelle Rosc. Am. 6, 17 in der Abhängigkeit heißen Cicero dicit eum, si cavere potuisset, victurum fuisse. Es werden also in der infinitivischen Abhängigkeit die beiden die Verschiedenheit der Entwicklungsstufe bezeichnenden Formen des Irrealis nicht unterschieden. Eine Differenzierung durch f. esse und f. fuisse, durch posse und potuisse konnte auch gar nicht erfolgen, da f. esse und posse schon als infinitivischer Ersatz für das Futurum und den Coni. pot. der Gegenwart in Anspruch genommen sind. Wenn dies ein Mangel der Sprache ist, so ist es nicht der einzige dieser Art. Auch in dem Satze dicit se ignoravisse kann das ignoravisse sowohl für ein direktes ignorabam als für ein direktes ignoravi stehen.

2. Wenn es richtig wäre, daß der Coni. impf. unter Verlust seiner präteritalen Bedeutung eine Annahme als nichtwirklich für die Gegenwart bezeichnet, so wäre es ganz unbegreiflich, daß diese Form nicht auch in konzessiven Sätzen zur Anwendung gelangt. Gerade hier, wo der Redende sagen will, daß er etwas vorläufig, d. h. für jetzt als wirklich annimmt, obwohl er weiß, daß es nicht wirklich ist (s. Unters. S. 142), wäre der Irr. der Gegenwart so recht an seinem Platze. Wir finden aber den Coni. praes. oder perf., z. B. Cic. Tusc. II 5, 14 ne sit summum malum dolor. Das sagt derselbe Redner, der kurz vorher erklärt hat dolorem existimo maximum malorum omnium. Der Gedanke ist also irreal und bezieht sich auf die Gegenwart des Redenden (ich will diese Annahme für jetzt gelten lassen), und doch steht hier nicht esset.

3. Die Analogie des Griechischen. Das einem si faceret entsprechende *εἰ ἐποίει* ist ebenfalls Irrealis der Vergangenheit, nur daß auch hier, wie dort, der Gedanke zuweilen entweder in die Gegenwart des Redenden sich hineinerstreckt oder ganz allgemeiner achronistischer Form ist. Vgl. R. Kühner-Gerth, Griech.

Gr. II, 2 S. 469 f. — Ebenso behält im Hauptsatze das Impf. mit *ἄν* seine präteritale Bedeutung, z. B. Hom. Il. 5, 201 *ἀλλ' ἐγὼ οὐ πιθόμην, ἦτ' ἂν πολὺ κέρδιον ἦεν.* Wir können hier ja übersetzen 'es wäre viel besser', weil der Gedanke auch noch für die Gegenwart gilt; richtig übersetzt aber lautet der Satz 'ich gehorchte nicht, und doch wäre es viel besser gewesen', denn zweifellos weilen des Pandaros Gedanken hier in der Vergangenheit.

Wie die Formen *ἐποίουν* und *ἐποίησα* auch in der Verbindung mit *εἰ* und *ἄν* ihre präteritale Bedeutung beibehalten, so auch die Formen facerem und fecissem in Vorder- und Nachsatz einer hypothetischen Periode, d. h. sie sind Potentiale der Vergangenheit und — eben wegen dieser präteritalen Bedeutung — unter gewissen Umständen Irreale. Aber auch im Lateinischen kommt es bekanntlich vor, daß zum Ausdruck der Nichtwirklichkeit ganz wie im Griechischen auch der Indik. eines Impf. oder Plusqpf. zur Verwendung kommt. S. oben S. 89.

Einige Schwierigkeit bietet die von mir gegebene Erklärung des Irrealis, insoweit es sich um die Übertragung solcher Sätze ins Deutsche handelt. Diese Schwierigkeit besteht darin, daß das lateinische si esset das eine Mal durch 'wenn er wäre', das andere Mal durch 'wenn er gewesen wäre' übersetzt werden muß. Hieran ist aber nicht jene Erklärung schuld, sondern die deutsche Sprache. Diese hat nun einmal für den Potentialis nicht vier Formen, wie das Lateinische (si dicat, dixerit, diceret, dixisset), sondern nur zwei Formen: er wäre und er wäre gewesen, er täte und er hätte getan. Die Konjunktivformen 'er sei' und 'er sei gewesen', 'er tue' und 'habe getan' sind von dem Gebiete der hypothetischen Perioden ausgeschlossen. Da nun die Form 'wäre' ihre ursprüngliche präteritale Bedeutung eingebüßt hat (Erdmann, Grundzüge § 164 und 172, aber wohlgemerkt durchweg eingebüßt hat, nicht so, wie es angeblich im Lateinischen ist, wo diceret bald präteritale, bald präsentische Bedeutung haben soll), so gibt es für den Potent. der Vergangenheit nur eine einzige Form: er wäre gewesen. Und diese schwerfällige Form muß überall da gebraucht werden, wo eine deutliche und ausschließliche Beziehung auf die Vergangenheit vorliegt, z. B. an den oben S. 79 angeführten Stellen si quaereres, si haberes, si dicerem, si argueret. Dagegen bei Cic. Cat. I 7, 17 servi mei si me metuerent kann es auch heißen 'wenn sie Furcht hätten', weil der Gedanke auch noch für die Gegenwart zutrifft. Ebenso z. B. Cic. Fam. IV 9, 2 quod non multo secus fieret, si is rem publicam teneret, quem secuti sumus. S. oben S. 83. Nun bedient sich auch die deutsche Sprache des Pot. der Vergangenheit auch zum Ausdruck der Irrealität. Auch hier gebraucht sie jene schwerfällige Form nur da, wo eine zweifellose und ausschließliche Beziehung auf die Vergangenheit vorliegt, z. B. an den oben S. 80—82 angeführten Stellen si arbitraretur, nisi putaretur, quodsi auderem, nisi iam tum esset u. s. w. — Wo dagegen der Gedanke sich noch in die Gegenwart des Sprechenden hinein erstreckt, kann auch der einfache Konjunktiv stehen, z. B. Cic. sen. 6, 19 nisi essent, wenn sie nicht wären. Ebenso steht der einfache Konjunktiv im

Deutschen überall da, wo ein sogenannter achronistischer Irrealis vorliegt, z. B. si conglutinaret, wenn sie zusammenbrächte. So kommt es, daß im Deutschen vielfach der Irrealis in der Form mit dem Pot. der Gegenwart zusammenfällt, 'wenn er wäre' ist = si sit und auch = si esset. Wir helfen uns in diesem Falle entweder damit, daß wir, um den Begriff der Irrealität hervortreten zu lassen, scharf betonen 'wenn er zusammenbrächte' oder einen Zusatz machen 'wenn er wirklich z.', oder wir überlassen es dem Hörer oder Leser, den Begriff der Irrealität aus dem Zusammenhange zu entnehmen.

Auf Grund der vorstehenden Ausführungen dürfte sich die Darstellung der hypothetischen Sätze wesentlich vereinfachen lassen. Ehe ich einen solchen Versuch mache, möchte ich bemerken, daß, wie es auch in den meisten Lehrbüchern geschieht, für die Einteilung der Bedingungsätze der Vordersatz (dieser enthält eine als Annahme kenntlich gemachte Aussage, und da es zwei Modi der Aussage gibt — Indic. und Coni. —, so gibt es auch zwei Arten der Bedingungsätze) entscheidend ist, ferner daß ein dem griechischen Fall mit ἐάν entsprechender Fall nicht anzusetzen ist (s. Bone, a. a. O. Spalte 573 f.), daß die Vermischung der potentialen und fiktiven Bedeutung im lateinischen Konjunktiv nicht zu berücksichtigen, sondern der Konjunktiv einfach als Potentialis anzusehen ist. (Der Potentialis dicat oder dixerit, diceret oder dixisset enthält zwar schon an sich eine Annahme: ich nehme an, daß jemand sagt oder sagte u. s. w., aber deshalb ist das hinzugefügte si nicht überflüssig, wenn es auch bisweilen fehlt, sondern hat den Zweck, anzudeuten, daß der Redende es dahingestellt sein läßt, ob die Annahme der Wirklichkeit entspricht oder nicht.)

Die Übersicht würde sich etwa folgendermaßen gestalten:

1. Der indikativische Fall. (Diese Bezeichnung schlägt Fr. Polle vor in einem Aufsatz in Fleckeisens Jahrbüchern 1891 S. 264 ff.) Der Redende nimmt an, daß etwas ist, gewesen ist oder sein wird; ob es ist, gewesen ist oder sein wird, deutet er nicht an.

2. Der konjunktivische Fall. Der Redende nimmt an, daß etwas möglich ist oder möglich gewesen ist; ob es möglich ist oder möglich gewesen ist, deutet er nicht an. (Er kann auch etwas, von dessen Unmöglichkeit er überzeugt ist, als möglich annehmen, 'verlangt aber', wie Polle sagt, 'von dem Hörenden, daß er auf diese Annahme, wenn auch vorläufig, eingehe'.)

a) Gegenwart und Zukunft, Coni. praes. und perf.:

Haec si tecum patria loquatur, u. s. w.

Si quis gladium apud te deposuerit.

b) Vergangenheit, Coni. impf. und plusqpf.:

Si universa provincia loqui posset u. s. w.

Si mihi hoc accidisset, iecissem ipse me in profundum (Sest. 20, 45).

Si naves occupavissent, portum tenerent (Caes. B. c. III 111, 4).

NB. Im Deutschen muß, da es nur einen Pot. der Vergangenheit hat, sowohl für Coni. impf. als für Coni. plusqpf. die zusammengesetzte Form stehen. Nur wenn sich der Gedanke aus der Vergangenheit in die Gegenwart noch hineinerstreckt, kann

auch die einfache Form stehen, z. B. servi si me metuerent, wenn sie Furcht hätten oder gehabt hätten.

Anm. Dieselben Formen wie unter 2 stehen auch da, wo der Redende zwar als möglich annimmt, daß etwas geschah, aber (zu einem bestimmten Zweck) zugleich hervorheben will, daß diese Annahme mit der Wirklichkeit nicht übereinstimmt (sogenannter Irrealis).

Quodsi auderem, Athenas peterem, wenn ich den Mut gehabt hätte, aber ich hatte ihn nicht, und deshalb u. s. w.

Nisi iam tum esset honos eloquentiae, cet.

Nisi viam munivisset, cet.

Der Coni. impf. steht dann auch da, wo das als möglich Angenommene, aber mit der Wirklichkeit nicht Übereinstimmende in seiner zeitlichen Stellung nicht fixiert, sondern achronistisch ist. Hier steht im Deutschen allgemein der einfache Potentialis (oder P. der Gegenwart).

Si utilitas amicitias conglutinaret = wenn sie zusammenbrächte.

Im Anschluß hieran möchte ich mir noch eine Bemerkung erlauben über die Verschiedenheit der Übersetzung des si, nämlich 1. in dem Falle daß, oder wenn, und 2. für den Fall daß. Blase macht hierauf aufmerksam auf S. 18 und 22, Bone Sp. 578, der den Unterschied an einem sehr treffenden Beispiel zeigt, und F. Gaffiot 'Le subjonctif de répétition' in der Revue de philologie 1903 S. 164 ff. — Worin liegt nun diese Verschiedenheit des deutschen Ausdrucks begründet? Ich glaube, die Sache ist so zu erklären. Gewöhnlich ist es der Redende, der mit dem si-Satze etwas annimmt, aber er kann auch die Person, von der er gerade spricht, etwas annehmen lassen, er kann sagen, daß diese Person so und so handelt in der Annahme, daß irgend etwas geschehen wird oder geschehen kann, daß sie die Möglichkeit dieses Falles bedenkt und für diesen Fall so und so handelt. Liv. I 41, 1 simul, si destituat spes, alia praesidia molitur. Tanaquil hoffte, daß ihr Gatte am Leben bleiben werde, aber zugleich rechnete sie mit der Möglichkeit, daß er sterbe, und für diesen Fall eben alia pr. molitur. Ebenso I 47, 6 si nullum momentum faceret, wo Weißenborn sehr richtig bemerkt 'in dem Gedanken daß, für den Fall daß'. Nicht immer wird die Person, die der Redende etwas annehmen läßt, im Hauptsatze genannt, z. B. Caes. B. civ. I 82, 5 si proelium committeretur, propinquitas castrorum celerem receptum dabat. Hier enthält der Satz mit si die Annahme des die Operationen leitenden Feldherrn. Der Konjunktiv steht in allen diesen Fällen deshalb, weil innerliche Abhängigkeit vorliegt, unabhängig würde der Coni. pot. des Präsens stehen oder das Futurum, deshalb nennt ihn Blase auch futuralen Konjunktiv. Daß innerliche Abhängigkeit vorliegt, zeigt deutlich Cic. Sull. 5, 15 Sulla, si s i b i s u u s pudor ac dignitas non prodesset, nullum auxilium requisivit. Dieselbe Erklärung des si ist anzuwenden, wenn der regierende Satz ein Verbum wie exspectare, conari enthält, z. B. conati sunt, si perrumpere possent = sie machten Anstrengungen in der Annahme, daß sie durchbrechen könnten.

(Schluß folgt)

AUS DER JUGENDZEIT DER FÜRSTENSCHULE GRIMMA UND DEM LEBEN DES MARTIN HAYNECCIUS

Von Paul Meyer

Von den Moritzschulen, den ersten höheren Staatsschulen in Deutschland, ward Pforta reich, Meißen noch ausreichend, die dritte aber, die kurfürstliche (Moritz errichtete sie nach dem deutschen Kriege in der Geburtsstadt seines hochstrebenden Großvaters Albrecht, in Grimma in einem alten, wüsten Augustinerkloster, das der Magistrat in der Ernestiner Zeit nach Aufhebung der Klöster errafft hatte und nun in begehrlichem Entgegenkommen zur Einrichtung anbot), trotz ihres edleren Ursprungs am dürftigsten ausgestattet: ihr Einkommen war weder ausreichend noch sicher. Es wurden ihr anfangs zugewiesen das Cistercienser-Nonnenkloster Nimbschen mit Zinsen, Fronden und Rechten in acht Dörfern (in Förstgen doch nur über fünf oder sechs Bauern, die anderen standen dem Edelmann zu) und einem Gesamtertrage von 1000 Gulden und das Cistercienser-Mönchskloster Buch bei Leisnig; aber Buch wurde alsbald an Hans von Comerstadt und den Leisniger Bürgermeister Backmeister verkauft, und der Schule blieb nur ein unbegreiflich niedriger Jahreszins von 400 Gulden, der seit 1555 bei dem Übergange in andere Hand (erst Hans v. Schleinitz, 1565 John v. Zeschau) auf 800 Gulden erhöht wurde: hierzu kam das Kostgeld der Schüler, das mit 600—700 Gulden angesetzt, aber nie regelmäßig bezahlt wurde (der einzelne von den 50 Kostknaben zahlte erst 12, dann 15 Gulden, die 50 Gnadenknaben waren frei). Es war verhängnisvoll, daß die Schule nur mit wenig Grundbesitz ausgestattet und zum größeren Teile auf Bargeld gewiesen war. Denn der Zins- und Schulgeldertrag blieb in den folgenden Jahrzehnten der gleiche, aber die Preise der Lebensmittel veränderten sich und stiegen erheblich, und bei dem wenig entwickelten Marktverkehr waren gute Lebensmittel bisweilen nur mit großen Opfern aufzutreiben. Energische und redliche Hausverwalter vermochten es zwar durch Vorstellungen bei den der Schule immer wohlgesinnten Kurfürsten, die wiederholt außerordentliche Zulagen bewilligten, durch Klugheit und Sparsamkeit, durch die Erhöhung des Kostgeldes und allerhand kleine Mittel (leider meist auf Unkosten der Schüler, z. B. Wegfall der Gratisabgabe der Schulbücher an Gnadenknaben) durchzusetzen, daß das Budget im Gleichgewicht blieb, ja z. B. für die Zeit von Anfang 1578 bis Michaelis 1579 ein Überschuß von 300 Gulden sich ergab, den man 'vfs künftige verrechnen' konnte. Aber es wurden hierbei an das Pflichtgefühl, die Arbeitswilligkeit und Selbstlosigkeit dieser Beamten doch ungewöhn-

liche Ansprüche gemacht, und nicht jeder wollte diesen entsprechen, und nicht jeder konnte es, denn nicht um solches zu leisten, hatte man sich in das Amt gedrängt. Die richtige Besetzung wichtiger Stellen wird immer als eine der schwierigsten und bedeutungsvollsten Aufgaben der Regierenden angesehen werden müssen, aber man machte sie sich nur zu oft zu einer lediglich angenehmen und verfuhr leichtfertig und selbstisch zum Schaden der Gemeinschaft, auf die sich die Tätigkeit der in die Ämter Eintretenden erstreckte. Nepoten- und Klientenwolken schwebten in den vergangenen Jahrhunderten wohl auch über anderen deutschen Stämmen, aber in den Landen der Wettiner, die ja selbst immer einen zu Zeiten fast rührenden, aber nicht immer politischen Familiensinn entwickelten, waren sie wohl besonders dicht. Denn die Klagen über Cliquen- und Sippenunwesen verstummten hier eigentlich nie, obwohl den höflichen und gern unterwürfigen Sachsen lange eine demütige Überschätzung aller Edelleute und Staatsbeamten und eine kindliche Freude an patriarchalischem Regimente eigen war, wie sie sich in gleicher Weise schwerlich anderswo fand. Die Schuld lag natürlich am wenigsten an den Fürsten; das waren in jenen Zeitläuften keine Flitterkönige, sondern meist hochbegabte, stolze, überragende Gestalten wie der tatenfrohe, frische Moritz und der pflichttreue, schlichte August; oft lag sie an den Edelleuten am Hof und im Lande, die ihren mächtigen Einfluß Günstlingen zugute kommen ließen; oft an den alten Beamtenfamilien, die sich äußerlich harmlos und leutselig gaben und von Wohlwollen überströmten, aber das Verdienst tüchtiger Männer nicht oder nicht recht beachteten und die guten Stellen an ihre Angehörigen und Kreaturen vergaben. Wer gescheut war, machte sich davon und suchte weitab seinen Wirkungskreis; aber zumeist war man doch nicht recht gescheut oder mit einer Liebe zur väterlichen Scholle erfüllt, die ihresgleichen in der Welt sucht: Heimatfeste werden auch jetzt wohl nur in Sachsen gefeiert.

So kamen oft untüchtige und unzuverlässige Männer in die Ämter, wie an unserer Fürstenschule die Schulverwalter Ulrich Große (1580—1584), dessen Verbindungen bis in die höchsten Kreise hinaufreichten (die Kurfürstin nahm sich seiner an), Pfeiffer (1584—1586) und Ziegler (1588—1592), die bei mächtigen Edelleuten Rückenhalt hatten. Dresden war weit, die Visitatoren kamen selten und konnten auch nur berichten, und die Gefahr wurde dadurch vergrößert, daß die Schulverwalter selbständig gestellt, ja mit einer recht weitgehenden Aufsicht über die Schule betraut waren. Sie waren dem Rektor nicht untergeordnet, sondern ihm gleichgestellt und leiteten in erster Linie zwar Bauten und die Verpflegung und alle Geldangelegenheiten, in die niemand sonst, auch der Rektor nicht, klare Einsicht erhielt (die fundatio war wohl vom Verwalter absichtlich verhehlt und endlich beseitigt worden. 'Man hält dafür, bey Ulrich Grossen sey sie wegkommen, der habe sie gehabt', Fuhrmann im Visitationsbericht 1587). So waren bei mangelnder oder doch ungenügender Kontrolle unsaubere Machenschaften möglich, die sich auf die Schule schwer legten. Aber die Hausverwalter hatten auch über innere Angelegenheiten der Schule mit zu berichten und zu entscheiden; die neuen

Schüler mußten ihnen vor ihrem Eintritt präsentiert, und auch zum Examen mußten sie zugezogen werden; sie führten auch die Lehrer mit ein und hatten die Weisung, sobald sie 'an den Präceptoribus oder sonst Mangel befänden', dies der Regierung anzuzeigen. Wie sehr auch die Visitatoren sich ihrer bedienten, will ich an den Antworten klar machen, die der redliche und wohlgesinnte Hausverwalter Lindner (1586—1588) im Jahre 1587 auf von den Visitatoren gestellte, leicht zu ergänzende Fragen gab, die nun aus dem Dresdner Archiv heraus ⟨loc. 10407⟩ die Nachwelt unterrichten:

'An Vbung Gottes Worts hab ehr keinen mangell gespüret —
zu eingezogenem leben werden die knaben genugsam vermahnet —
hab die knaben schon vmb gelt spielen sehn —
die Stunden haltten die praeceptores fleißig —
lateinisch reden sey nicht in Vbung —
ein knaben so erst ahngenommen wird, dem halt man für, das ehr erstlich Gottfürchtig from vnd fleißig sein wolle —
er wiß nicht, daß die praeceptores vbell mit den knaben vmbgangen —
Selneccer vnd Siberus haben den brauch, das sie des nachts zur Zech gehen, doch verseumen sie keine stunde. Von keinem Zank weiß ehr nichts. Mit dem Pharhern seindt die Collegae nicht aller Dinge einig gewesen, nunmehr aber seindt sie vertragen —
die praeceptores verreisen nicht
Siberus soll nocturnus inspector sein; wan ehr aber selbst zur Zeche ist, so kann ehr nicht in der Schull sein —
Do der Krancken viel seindt, haben sie eine sonderliche stube; sey ein knabe da sie zu warten —.'

Aus solchen unklaren und unbestimmten, ja unwegsamen Verhältnissen mußte Unrat kommen. Ein begehrlicher Verwalter konnte im Trüben fischen, und ein herrschsüchtiger zu dem Verlangen kommen, in des andern Rechte überzugreifen. Man war im engen Verkehr zu mancher Rücksicht gezwungen, aber auf Vermutung gestellt. So erhob sich (oft zu früh oder auch ganz unberechtigt) Argwohn; man kam zu Verdächtigungen und Beschuldigungen, auch wo redlicher Wille da war, und sah Schuld auch dort, wo nur Schwäche und Unvermögen infolge des wirklich ungenügenden Einkommens der Schule eine noch leidliche Sinnesart unleidlich erscheinen ließ. Aber nicht alle Hausverwalter waren, wie gesagt, erträglich, und wir werden im folgenden erkennen, wie sich das Anstaltsleben gestaltete, wenn ein ungetreuer Haushalter hier eintrat, welche Schwierigkeiten unter dem Wirken eines ungeeigneten Mannes für die Regierung, für Rektor und Kollegen und für die Schüler sich einstellten. Die Berichte sind den handschriftlichen annales scholastici entnommen (Kehrbachs Mitteil. VII 209), die seit dem Jahre 1576 und dem Tode Schellenbergs von Martin Hayneccius mit einer kurzen Unterbrechung gleichzeitig geschrieben sind (S. 58—213, bis zum Jahre 1602). Martin Hayneccius, der im folgenden überall im Vordergrunde steht, war am 10. August 1544 in Borna geboren, hatte die Grimmaer Fürstenschule unter Sibers Rektorat vom 14. Oktober 1556 bis 13. Oktober 1562 besucht und darnach bis 1570 in Leipzig studiert. Weiter-

hin war er bis 1572 Lehrer in Leisnig und bis 1576 Rektor in Chemnitz gewesen. In den Jahren 1576—1583 wirkte er als Tertius an der Muldenschule; dann berief ihn der lutherische Pfälzer Kurfürst Ludwig VI. in das Rektorat des Amberger Gymnasiums, das er aber schon 1585 nach der Succession des unmündigen Friedrich IV. und dem Eintritt der Vormundschaft des energischen Calvinisten Johann Casimir um des Glaubens willen niederlegte. In Rochlitz, wo er rastete, traf ihn schon wenige Monate darauf ein Ruf des Braunschweiger Magistrats und die Ernennung zum Rektor des Braunschweiger Martineums.

Aus seiner Braunschweiger Zeit stammen drei treffliche Schulreden, die er dort am 31. Januar, am 16. Juni 1587 und am 16. Februar 1588 hielt und im Jahre 1588 unter dem Titel ludus literarius Brunov. Martinianus (Leipzig, Abraham Lamberg) veröffentlichte (die Schrift galt lange für verloren, und Koldewey vermutete im 1. Band der Monumenta Germ. paed. S. LXVI in ihr eine Schulordnung). Ihr Inhalt ist kurz folgender:

1. De disciplina scholastica: Es regt sich jetzt vielfach eine nicht ungefährliche Mißstimmung gegen die Schulen. Man beobachtet, daß die Jugend an sittlichen Gebrechen mehr als je krankt, und fragt man dann nach den Gründen dieser betrübenden Erscheinung, so neigt man leider dazu, die Schuld in erster Linie auf die Schulen selbst und die Lehrer zu wälzen. Aber den Lehrern fehlt es nicht an Einsicht, Pflichtgefühl oder Kraft. Doch ist der Kampf gegen allgemeine Gewohnheiten und die Unsittlichkeit der Zeit für die Schule ein schwieriger, vor allem darum, weil sie der Jugend auf der Straße und besonders in der Familie und im Hause entgegentritt. Das Haus, nicht die Schule, ist die Quelle vieler Untugenden, der Mensch ist freilich bös auch von Natur. Man preist das Früher, aber mit der Härte in den Schulen, die wir ja selber am eigenen Leibe erfahren haben, ist es doch nicht getan. Von den Eltern und Herren muß die Gesundung ausgehen. Der Lehrer kann außer durch eigene Pflichttreue durch stete Ermahnungen auf die Jugend einwirken. Vielleicht wäre es gut, wenn man die Geister schärfer sieben und ungeeignete Elemente eher wegweisen oder von vornherein ausschließen könnte. Mit Prügeln erreicht man nichts oder nicht das Echte. Scheu und Ruhm sind bessere Zuchtwecker. So ist der Lehrer auf Lehre und Beispiel angewiesen. Die beste Lehre aber (quam Plato ignoravit, Aristoteles non cogitavit, Cicero non attigit) ist die christliche, das erhabenste Beispiel für alle Schüler der Jesusknabe im Tempel vor den Schriftgelehrten.

2. De stylo puerili: Frömmigkeit und Weisheit sind die idealen Ziele des Unterrichts, sie werden ins Herz gepflanzt als eine himmlische Saat; die realen sind Zucht und Redefertigkeit, sie sind unentbehrlich fürs irdische Leben. So widme ich diese zweite Rede den rhetorischen Übungen, dem Stil. Es gilt dabei natürlich nicht die Alten zu übertreffen und mit ihnen um die Palme der Beredsamkeit zu ringen, sondern nur ein gewisses Maß der Eloquenz zu erreichen. Fleiß und Eifer führen uns auf die Höhe. Wir müssen viel und mit Verstand lesen, aber nur das Beste; notwendig ist unausgesetzte mündliche und schriftliche Übung.

3. De peregrinatione scholastica: Und nun heißt es den Wanderstab nehmen! Wer lehrt und lernt, muß meist von der Heimat sich lösen. Das ist Gottes Wille, und wir folgen dem Rufe des himmlischen Vaters, der auch an die Patriarchen ergangen ist, und Frömmigkeit, Klugheit und Geduld sind die Stützen, die uns auf unserer Pilgrimschaft aufrecht erhalten, aber unser Weg führt durch Armut, Leid und Schmach. Gott beschers anderswo. —

Auch in Braunschweig blieb Hayneccius nicht lange. Denn Sibers († 1584) Nachfolger in Grimma Jakob Fuhrmann war den schweren Aufgaben des Internats nicht gewachsen. So dachte die Regierung recht bald daran ihn zu versetzen (an die Universität), und schon im Mai 1587 richteten die Visitatoren an den Senat der Leipziger Universität die Frage, ob wissenschaftlich hervorragende Männer bezeichnet werden könnten, die auch an den Fürstenschulen mit Nutzen zu verwenden wären. Man nannte neben anderen unseren Hayneccius. Darnach ersuchte die Dresdner Regierung einen Braunschweiger Bürger, dessen Namen wir nicht kennen, darüber Erkundigung einzuziehen, ob Hayneccius wohl nach Meißen zurückzukommen geneigt sei. Der wandte sich an den Stadtsyndikus M. Mascus (Maschke; er stammte aus Zittau in der Oberlausitz), einen Freund des Rektors, und konnte alsbald nach Dresden melden, H. trage sich ernstlich mit dem Gedanken Braunschweig zu verlassen.

Welche Gründe ihn damals zu einem neuen Wechsel veranlaßten, der für ihn bei seiner zahlreichen Familie[1]) doch recht beschwerlich war, läßt sich aus den mir vorliegenden Quellen nicht erkennen. Vielleicht spielten politische Verhältnisse mit. Denn das Verhältnis zwischen Stadt und Herzog war gegen Ausgang der Regierung des Herzogs Julius überaus gespannt und Unruhe und Kampf in Sicht. Nur verrät davon seine Abschiedsrede auch gar nichts, sie ist so unpolitisch wie möglich und mit ihr alle seine Schriften; von den öffentlichen Angelegenheiten findet man in diesen Schulbüchern keinen Hauch, wie sie damals auch sonst ja nirgends die Schwelle der Schulsäle überschritten. — Vielleicht wollte H. der Heimat näher kommen, denn er und seine Frau stammten aus Sachsen: seine Frau war die Tochter des Preßnitzer Quästoren

---

[1]) Er war seit 1572 mit Christiane Backmeister verheiratet und hatte von ihr im ganzen neun Kinder. Damals lebten ihm sieben, von denen ein Sohn August (Fürstenschüler 1598—1605) ihm in Braunschweig geboren war (1592 starben ihm in Grimma zwei Söhne). Die Mühsal einer Familienreise war ihm wohlbekannt, und er wußte sie gelegentlich anschaulich zu schildern. (Terenda est via. Vagit infantum alter gelu alter aestu, hic fame ille siti. Hic sarcina angitur. Alius lassitudine trahit genua. Viae interpellationes variae. Imminet nox. Aliae curae. Divertendi locus dudum desideratus apparet tandem. Conclamant liberorum greges, plausum dant. Patri metus est hospitis avari insidiosi, hospitii autem duri morosi . . . Postremo timor insomniae, turbarum, decubitus duri, cimicum . . Axenum pontum effusum credi fas est in omnes nostrae Germaniae oras, istam crudelem lanienam hospitiis invexisse, ut nec ipsa fidei caritatisque Christianae professio ulla eluere queat scelus, quin hospes hospitem quemque pinguissimum iugulet mactetque, macrum et exsanguem explodat exsibiletque quantum potest. Non est enim hodie, qualis olim fuit, hospitum benignitas.)

Georg Backmeister und hatte nahe Verwandte in Leisnig, er selbst war in Borna geboren, wo sein Vater als Bürgermeister dieser Stadt damals noch lebte. — Tatsache war es, daß er fort wollte und schon mit Leipzig und Zittau in Unterhandlung stand und auch für die Universität Jena in Frage kam. Weil Gefahr im Verzuge war, sandte die Regierung den Johannes Camerarius, den Sohn Georgs, nach Braunschweig, und ihm stellte sich dann auch Hayneccius am 9. bezw. 11. November bedingungslos für Sachsen zur Verfügung, obwohl ihm für Jena mehr geboten wurde. Er wurde am 9. Dezember in Dresden zum Rektor der Fürstenschule Grimma ernannt und wirkte an ihr noch 22 Jahre. Im Jahre 1610 ließ er sich emeritieren und starb am 28. April 1611 im 67. Lebensjahre.

Über seine Schriften orientiert Schumacher Vita Ad. Siberi. Besonders bekannt sind seine Dramen. Wir verdanken ihm eine wohlgelungene Übersetzung der Captivi des Plautus: Der Gefangenen Leute Treu. Eine schöne nützliche Comödien aus dem alt Römischen weitberühmten M. Accio Plauto 1582. Mit dem Eingangsreim: 'Leide und vertrage, An Gott nicht verzage, Glück kompt alle tage.' (Hier aufgeführt z. B. 1592 und 1603. Es wurden 'jerlich comoediae agiert'. Die Visitatoren wünschten ein Stück auch am Tag ihres jährl. Erscheinens zu sehen, wurden damit aber 1596 von der Regierung abgewiesen: satis esse, si in Bacchanalibus quotannis id fieret. Doch gab es später von 1602—1618 zwei Aufführungen in jedem Jahre.) Diese Übersetzung gehört zu den besten Übersetzungen lateinischer Dichtwerke, die wir aus dem XVI Jahrh. erhalten haben. Vgl. Gödeke I 312; Reinhardtstöttner Plautus 94. 351; Haubold, Gesch. der deutschen Schulkomödie. Zschopauer Programm 1897 S. 14 f. Die eigenen Schuldramen des trefflichen und charaktervollen Gelehrten stehen wohl zurück und genügen höheren Ansprüchen nicht völlig: der nützliche und sinnige Almansor (schon in Chemnitz aufgeführt, lateinisch und deutsch; deutsch neu herausgegeben von Haupt in den Richterschen Neudrucken päd. Schriften, Leipzig 1891, leider ohne die Noten und die dazu gehörigen Chorlieder, die auch im lat. Almansor fehlen. Es sind folgende: Christ' hominum redemtor; Donec gratus eram tibi; Solvitur acris hyems; Summum voce patrem dicite, virgines; Patrem iuvare caelitum leves chori; Beatus ille chorus (coetus) est, qui laetus in Deo salit; Integer vitae scelerisque purus) und die kräftigere Hansoframea (lateinisch und deutsch: Hans Pfriem oder Meister Kecks, neuherausgegeben von Rähse in den Halleschen Neudrucken d. Lit. des XVI. und XVII. Jahrh. Nr. 36).

I. Ulrich Große, der erste ungetreue Hausverwalter (1580—1584)

1. Erste Klage gegenüber den Visitatoren

Die Visitatoren Dr. Nikolaus Selnecker und Dr. Polykarp Lyser (Leiser) kamen Ende April 1582 nach Grimma und befragten am 1. Mai die Lehrer de ratione discentium et docentium atque ipsius oeconomiae qua illa administretur.

De Oeconomo sola questio, qui nutricum more[1]) alat tam scholasticos quam scholarchas et omnem familiam; qui anguillas captet turbando stagno; qui nec ligna praebeat praeceptoribus nec pecuniam seu didactrum; interea vero se ipse pascat et suos: solvat aes alienum suum de scholasticis reditibus, se et suos splendide vestiat et redimat oppigneratam suam suppellectilem; pueris in mensa cibum deducat, ut saepe non omnes capiant particulam carnis de ferculo proposito, sed plerique carere cogantur; qui atramentum a Michaëlis semel tantum dederit Hayneccio tres libras atramentarii pulveris, cum tamen illius autumni visitatione Polycarpo pollicitus fuerit se daturum singulis trimestribus quaternas libras, für einen Thaler Pulver. Huiusmodi querelae plurimae sunt delatae. Ludi oeconomiae causatur ille tenuitatem. Contra confirmatur: Reditus esse nunc maiores, quam initio et in primis annis fuerunt. Accesserunt enim temporibus Beccensteinii[2]) et proximis illi prioribus, primum 400 fl. ex coenobio Buchensi (50 fl. ex Langensaltze, nisi fallor), 40 fl. ex Silesia, von Görlitz. Et de singulis pueris, qui pro mensa solvunt pecuniam, aucti quoque sunt reditus ad trinos florinos. Im anfang hatt ein Kostknabe nur 12 fl. geben, mus itzo geben jerlich 15 fl. Ex his omnibus tamen Oeconomus iste nihil emolumenti ad scholam capit. Accessit etiam Torgensis cerevisia, da mein G. Herr Churf. jerlich ausm Ampt Torgau zu 2 Bieren gerste gibett. Hatt auch Beckstein durch Hans von Ponikau iener Zeit anbracht. Darbey weis Oeconomus nichts vorzubringen, als dies, das die Kostknaben nicht zahlen, ut ipse fingit praetextum. Darnach sey das Feldt zu alt, das es nicht mehr tragen wolle. Sed inquisitis per praeceptores pueris illis debitoribus deprehensum est, vix ad septem aut octo esse, qui de Reminiscere ipsi debeant; aliquot etiam qui satisfecerint ad Trinitatis. Ita labescit ipsius techna haec. Ad fructificationem agrorum quod attinet, dictum est: desiderari vestigia domini et taurorum, qui coemti ab aliis Oeconomis et compulsi ad pascua in agris et arvis stercorare solent et laetare agros. Id quod ipse partim negligit, partim non intelligit, omnino vero praestare non potest aeris alieni sui et versurae solutionis culpa. Bezalt seine Schulden mit der Schulen Gute; testis est, Doctor Turlerus Weißenfelsi, qui pridem attulerat Dresda ad Oeconomum ab Electore diploma, quo iussus erat ei solvere 50 fl., quos ipsi Turlero debuerat ad annos aliquot pro vino et avenis, cum adhuc Lipsiae civem ageret. Hatte sich verschrieben mit eigener Hand vnd petschaft, auf sein ehr, glauben, namen vnd auch seelen seeligkeit. Fefellerat nihilo minus audacissime, donec anno 81. (ex Turleri relatione quoque ad aulam Electoralem) numeraverat 200 ni fallor florinos, von Wolle und grasegelde der Schulen. Inter haec omnia tamen arrogantiae plenus insolescit magis magisque. Admirantibus haec omnia visitatoribus et desiderantibus videre summam redituum et rationum Oeconomiae, exhibita eis est consignatio. Solche verzeichnis haben die Visitatores zu sich genommen. Ist auch vermeldt worden, das er getreide verkaufe sowol als ander Ding, kirschen, Heu, Rüben, Möhren und wenns wolfeil ist, ut tantum aes conflet, vnd wenns teuer ist, so nimtt ers wider vfs teuriste vnd borg an, vnd verpfendt also der Schulen einkommen zuvor hin, das nichts vorhanden ist, wenn er besolden soll; ist allem gesinde schuldigk, ist allen bauren vor kelber schuldigk, vor holtzhauen, spinnen vnd allerlei. Die Bauren wollen kein kalb mehr lassen, denn

[1]) Nicht wie eine Mutter. Siber klagte bald darauf: agi nunc annum 32. post apertam scholam Grimam illustrem. Nunquam vero temporis incidisse tantam calamitatem.

[2]) Schulverwalter 1558—1567.

wenn er zahlen soll, beut er turm vnd gefengnis an. O tempora! Auf solche Narrationes alle ist mit vleis gebetten worden, videant visitatores, ne quid detrimenti capiat schola et ut praeceptores saltem recipiant stipendia sua, ne cogantur videre suos esurire et rem suam ita intercipi nefarie et facinorose. Quibus fidelem et seriam operam ipsi polliciti sunt.

2. Der Straffall Georg Schamroth. Große verschanzt sich

Die 23. Maji 1582 hora postera a prandio cum pueri gratias egissent, de more Rector ludi Siberus ad mensam praeceptorum accersito Georgio Schamrotho Schliebensi[1]) indixit poenam exclusionis, propterea quod pridie vesperi post occlusum dormitorium in alterius cubiculo repertus sit et inquirenti nocturno inspectori Bartholomaeo Ruelichio[2]) obiurgantique non solum responderit praefracte, sed et infligentem alapam repercusserit. Hanc poenam rectoris Oeconomus pro suo livore et προσωποληψίᾳ quasi culpae non respondentem retractavit importunus et confidens, dixitque, se scire, quid in mandatis habeat, seque eum coniecturum in turrim arcis civitatis, quo latrones custodiri solent et sceleratissimi quique, postea ex aula se impetraturum Electoris sententiam ad supplicium, et iam se id curaturum, dum reus ad mensam astet. Inter quod invectus est in hominem reum non pro dignitate aut scholastica aut oeconomica, iterum atque iterum appellans mendicum et mendicorum nebulonem, Betlerbuben. Interim inter caeteros dominus Rector, ut moris est, ad horae recreationem usitatam a prandio et coena exire. Quos inter medios et reus sese subducit, et in dormitorium una ascendit. Insequitur Oeconomus. Postea de more et inspector Martinus exit, redit, assidet ad prandium. Ecce autem derepente ante triclinium auditur clamor mulierum et foeminarum. Accurrit intro Oeconomus, implorat minax auxilium Rectoris. Rector surgit; exit cum ipso, insequitur Inspector hebdomadarius, Mag. Mart. Hayneccius. Insequuntur et alii. Relinquitur prandium. Saxa devolant de dormitorio per scalas maiores, quibus vulgo ascenditur. Rector tamen ascendit, verbis eos castigat. Diffugiunt. Et in turba etiam sese occultavit reus et investigatus non apparet. Iubentur scholastici omnes occupare conclavia sua. Ita sedatur tumultus. Rector quod diceret reum sibi pecuniam expensam in ipsius usus debere, per serrarium aperiri iubet rei cubiculum et ad se transfert eius supellectilem.

Die 23. Martii 1583 a coena Oeconomus iterum invectus est in praeceptores, importune accusans petulantiam puerorum, qui pridie vesperi post pocoenium e cubiculis ipsum pipulo distulerint, fideliae seu lirulae sono edito in eum. Praeterea conquerebatur, se deprehendisse eodem tempore totam turbam puerorum e superiore tabulato latrinae se funibus tumultuatim demisisse unumque a se deprehensum, quod inter coelum et terram suspensus desereretur. Nec vero quemquam nominare ausus est. Sed minatus est, se ad Electorem delaturum, ut aliquid habeat, quod suis facinoribus praetendat.

Donnerstag vor Pfingsten (1583) hat Oeconomus den Inspectorem Mag. Schreinerum[3]), antequam surgerent de mensa pueri, lassen durch seinen Buben naussfordern vor die essestube vnd besprochen, wie es keme, daß die buben so sehr trunken wären.

---

[1]) Fraustadt, Grimmenser Stammbuch Nr. 717.

[2]) Lorenz, Series praec. Grimmaer Progr. 1849, S. 34.

[3]) Lorenz, Series pr. S. 16.

3. Rector, hilf!

Ein Schreiben der Lehrer an Siber (März 1583)

1. Christus dominus inquit: Dignus est operarius mercede sua. Sed et versiculus quidam vetus extat: Clamitat in coelum merces detenta laborum. Et alius quidam ait: Merces retenta clamat vindictam, etsi mercenarius non clamat. Has sententias aeque ac voluntatem illustrissimi principis Electoris et monita visitatorum suasque ipsius semestres pollicitationes ne flocci quidem faciens, imo eludens Oeconomus noster non dinumerat, quod antecessores ipsius facere olim solebant, magistris et praeceptoribus tempore a Principe definito stipendia sua. Quasi vero cicadarum more domi alant familiam, quae care pascitur, aut, cum nundinatione aliorum praemia non habeant moderatores iuventutis, sed de sicariorum hirudinumque fastidio pendere cogantur, eam alacritatem afferre possint ad docendum, qua scholae florere possint.

2. Ad pastum homo conditus non est. Neque enim est bellua. Verum indiget tamen ventriculus noster, ut radix arborum, nutrimento accommodo. At cibus prandiorum et coenarum nostrarum admodum parcus, tenuis, exiguus, asper et illiberalis est. Quem equisones Nimiciani fastidiissent. Nam neque fervore ignis bene mitigatus neque sale condimentisque ex propolarum videlicet tabernulis, ut ad concoquendum accommodus sit, recte praeparatus.

3. Panis maximam partem anni squarrosus existit et interdum mucidus ex mala coctura propter ligna viridia et humida.

4. Zistus sive cerevisia prorsus tenuis adeoque potus puerorum aestatis tempore lorae secundariae similis aut interdum etiam prorsus, ut Germani loquuntur, coventum. Id accidit ex defectu hordei, quod a non nemine, ut affirmatur, hyeme divendi solet.

5. Vinum a festo spiritus sancti semper deficit, cum Pecksteinio oeconomo tota aestate sufficeret (et quidem largius cotidie quam nunc praeberetur).

6. Ligna et lucernae praeceptoribus, pueris pannus, culcitrae, calcei, papyrus, atramentum tempori non praebetur (Addo nec sua pueris bona fide).

Haec pauca de multis. In quibus praetexitur causa, ut causa, quae non est (folia nimirum ficus) loci, rei familiaris Nimecensis[1]) angustia et agri effeti ideoque minus fertiles. In eam rem diligentius inquirere praeceptorum non est, sed visitatorum et imprimis Caesaris Breitenbachii.[2]) Pro quo optaremus substitui Andream Weberum[3]) vicinum nostrum, praefectum Mutzensem, cui notae sunt scholae huius res rationesque omnes. Quod si factum fuerit, reperietur re ipsa, nisi ab Illustrissimo Electore brevi tempore succurratur nobis, ne salutem quidem ipsam hanc scholam servaturam.

Siber verhandelte mit den Visitatoren, die am 22. April eintrafen, und durch diese wurde den Lehrern aufgegeben, ein Bittschreiben an den Kurfürsten aufzusetzen, das ihm in die Hand gegeben werden würde. Es erhielt folgende Form:

---

[1]) Nimbschen.

[2]) Ermel, Altes und Neues von Grimma S. 167 f. Er wohnte in Seegeritz bei Taucha, also zu weit entfernt.

[3]) Weber war 1567—1569 selbst Ökonom der Schule gewesen. Vgl. Schumacher, Vita Sib. Anhang.

Durchleuchtigster Hochgeborner Churf. vnd Herr, Euer Churf. Durchleuchtigkeit ist vnser Dienst in aller vnterthänigkeit mit treuem vleis allezeit bereit. Gnedigster Herr, Wir euer Churf. Gnaden Diener in dieser Landschul zu Grimm können denselben euer Churf. gnaden klagende nicht verhalten, wie das Ulrich Groß, der itzige Verwalter, vns den praeceptoribus, ausgenommen einen[1]), 209 fl., welche Reminiscere vertaget, schuldigk vnd seind auch sonsten andere gebrechen vorhanden, welcher halben den Herrn Visitatoribus ein verzeichnis vberantwortet worden, beide deutsch vnd lateinisch, Bitten vnterthenigst. Euer Churf. Durchleuchtigkeit woll ein gnedigst einsehen haben, auf das vns armen Dienern vnser Lerlohn nicht vorbehalten werde, auch politicos commissarios verordnen, welche eine Inquisition halten in die Oeconomie, das die Schule in ihrem esse bleiben möge. Das verdienen, euer Churf. gnaden, mit vnserm gebet vnd möglicher arbeit in der Schulen, wir in aller vnterthenigkeit aufs vleißigst. Geben in Euer Churf. Gnaden Landschul Grimm, d. 26. April des 83. J.

Euer Churf. Durchleuchtigkeit
vnterthenigste
der Landschulen zu Grimm
Rector vnd Praeceptores.

Selnecker übergab es in der Tat, und Kurfürst August überwies alsbald huldvoll und einsichtig die Untersuchung der Verhältnisse (venirent viserent inquirerent in rem familiarem et culinam et macellum et rura et villam inspicerent) geeigneten Männern, seinem Rate, dem Herrn auf Frankenhausen Abraham von Thumbshirn, der selbst Schüler des Moldanum gewesen war,[2]) und dem von den Lehrern bezeichneten Andreas Weber. Thumbshirn wurde schließlich durch Dietrich von Starschedel auf Mutzschen ersetzt, der früher, in den Jahren 1558 und 1560, schon als Visitator in der Landesschule amtiert hatte.[3]) Diese kamen am 17. Juni, sahen und hörten und berichteten; ein weiterer Erfolg blieb aus. Hayneccius erhielt am 11. Juli seine Berufung nach Amberg mit der Aufforderung sich bald einzustellen. Er verließ Grimma am 17. Oktober, aber ehe er schied, machte er noch einen letzten Versuch zu seinem rückständigen Gehalt zu kommen und begab sich selbst nach Dresden. Wie auch das vergeblich war, erzählt der nächste Abschnitt.

4. Hayneccius und Große bei dem Kurf. Rat Paul Vogel

Die 27. Augusti 1583 circa meridiem abii Dresdam, comite tabellario portans ad Electorem Augustum literas supplicatorias Rectoris, inclusas literis ad Paulum Vogelium, consiliarium primarium, quibus etiam me ipsi commendabat. Summa supplicationis Rectoris erat: ut neque ad Visitatorum neque ad Commissariorum indicationes hactenus sit quicquam in Ludi illustris difficultatibus correctum, ipse vero egeat rebus ad victum domesticis necessariis; petere se, ut 100 fl., quos ad Natalitia Christi concesserit Elector ipsi dudum sua munificentiae largitate, eos curet a Portensi oeconomo nunc hoc mercatu Michaelis numerari; deinde a collegis etiam suis caeteris iam dudum requiri, ut stipendii defraudationi, cuius ad 500 fl. excrescat iam ad semestre S. Crucis, Electoris consilio maturo succurratur. Eas literas cum

[1]) Rülich, der Eidam Großes. Lorenz, Series S. 34.
[2]) Fraustadt, Stammbuch 1550—1551 Nr. 84. [3]) Kehrbachs Mitteil. VII 219.

Paulus Vogelius perlegisset, dixit mihi, nunquam se de Oeconomo talia sibi persuadere potuisse. Et sane, inquit, meus illustrissimus princeps nunquam eum complexus esset studiose, sed mea illa princeps ob filiam, quae tum erat in gynaeceo, eum fovit. Sed vestra stipendia vobis curanda sunt et curabuntur. De consilio autem et mandato promulgando ab Electore quod scribit Siberus, id, inquit, nihil est. Petendum potius erat, ut mandetur vestro quaestori provinciali, ut is interea (donec alia ratio instituatur oeconomiae) expendat. Mandabat igitur mihi, ut describerem supplicantes literas Rectoris et eis illud ipsum de quaestore insererem. Quod feci et rettuli, ipso approbante et recipiente omnia nobis. Ego vero, ut qui potissimum mearum rerum causa adessem, eidem Vogelio et mea commendare negotia, utque ea reciperet una etiam petivi. Quod sine tergiversatione statim fecit, prolixe omnia sua studia etiam mihi singulatim pollicens et de manu in manum respondens. Tradidi itaque et meam supplicationem ad Electoris manum inscriptam et obsignatam. In qua petebam primum, ut mihi stipendii mei residuum usque ad Crucis 1583. debitum ad solutionem meorum nominum et ad itineris longi commeatum comparandum de mandato Electoris curetur numerari. Erat ea summa 97 fl. Deinde orabam, ut mihi communicetur diploma testimonii vitae et doctrinae meae etc. Ista se curaturum omnia quam diligentissime promisit Vogelius, et illud quidem necessarie et simpliciter, hoc vero, prout aulae consuetudo ferat. Ita tum fui dimissus monente Vogelio, ut aut ipse ad quatriduum exspectarem responsum Dresdae commorans, aut alicui certo homini id exigendum committerem. Quem quidem ego elegi tum et nominavi ipsi M. Georgium Listhenium a concionibus Electoris,[1]) dominum meum et fautorem praecipuum. Postremo addidit hoc P. V. velle se, ut de suo in me studio et favore spem mihi facerem semper certissimam et ut aliquando etiam se literulis appellarem. Quare discessi.

Cum eo tempore reversus essem Grimam, Oeconomus postridie iter fecit Dresdam. Ibique suis rebus consuluit, ut res ipsa pene loqueretur, se rationes omnes meas evertisse. Nam cum post 3 vel 4 demum hebdomades iterum scriberem ad Vogelium et ad Listhenium per proprium tabellarium, nihil consecutus sum nisi literas patentes, quibus significabatur, meas et Siberianas redditas esse; et nihil iam potuisse effici propter absentiam Electoris. Iubebar vero intra octiduum idem petere. Tandem ultro citroque discurri: et scripsi quoque et misi et ipse obtuli primum Mutzenam, deinde Wurzenam, ad quaestorem. Sed perinde ut antea, actum egi, nisi ut ab quaestore acciperem literas, quibus iuberetur mihi satisfacere Oeconomus.

5. Der Sieg der guten Sache und neue Wolken

Anno 1584. Hac tempestate pulso atque exacto iam Hayneccio iniuriis et carnificina triconis atque silicis impudentissimi et intolerabilissimi Ulrici Grossi tandem ad incitas prope redacta illustris scholae academia et non desinentibus urgere vehementius Rectore cum praeceptoribus querelas et supplicationes suas ad Principem Electorem, eiectus fuit Grossius circiter diem 14. Februarii. Die 14. Februarii oeconomiam ludi accipit octavus numero Oeconomus Wolfgangus Peiligk civis Lipsiensis, filius cons. tum Lipsiae. Agebat Oeconomum cum laude et praedicatione celebri adepta a praeceptoribus et rectore propter candorem et fidem in-

[1]) Vgl. Jöcher II 2636. Er war Hofprediger (s. 1572) und Beichtvater des Kurfürsten, auch Lehrer des Kurprinzen Christian.

genuam. Sed vel sui vel scholae illustris fati adversitate mergitur undis Muldae fluminis, cum noctu una cum scriba suo et piscatore de pago Gatsch in praedium seu villam Nimicium ultra flumen in cymba transire cupit d. 16. Augusti 1584. Die 22. Octobris 84 oeconomiam accipit illustris ludi nonus numero oeconomus Andreas Pfeifer[1]) civis Schmoellensis. adeptus id muneris opera et favore nobilis a Dumbshirn, curatore villarum et praediorum Electoris. Dieser hat zimlich gespeist, aber den praeceptoribus auch ir Besoldung fürgehalten.

[1]) 1584—1586. Vgl. Schumacher, Vita Sib. Anhang. Es folgte Lindner aus Naumburg bis 1588, dann Sebastian Ziegler aus Prettin bis 1592, Thusel bis 1595, Bleichenrot bis 1597, Mezner bis 1599, wieder Thusel bis 1605 und Berisch bis 1613.

(Schluß folgt)

DAS DEUTSCHE MÄDCHENGYMNASIUM

Von Johannes Teufer

Als im Jahre 1894 der Allgemeine Deutsche Frauenverein in Leipzig private Gymnasialkurse für Mädchen ins Leben rief, gebot die Ungewißheit, ob die Schülerinnen dereinst innerhalb Deutschlands zum Abiturium würden zugelassen werden, bei dem ersten Entwurfe des Lehrplanes auch die Bestimmungen der Schweiz über die Reifeprüfung in gewisse Berücksichtigung zu ziehen. Erfreulicherweise hat sich diese Vorsicht als unnötig erwiesen. In rascher Aufeinanderfolge haben die größeren deutschen Bundesstaaten in den letzten Jahren den Mädchen die Ablegung des Maturitätsexamens gestattet; und die im allgemeinen recht günstigen Erfolge, die um so höher zu bewerten sind, als sie vor einer fremden Prüfungskommission erzielt wurden, haben den beliebten Einwurf der Gegner des Frauenstudiums, als ob generell die geistige Befähigung des Weibes den Anforderungen unserer höheren Schule nicht gewachsen sei, mehr und mehr verstummen lassen. Inzwischen haben auch die Hochschulen, der universellen Bedeutung der Wissenschaft eingedenk, den früheren Fremdlingen wenigstens Metökenstellung eingeräumt; ja in Süddeutschland ist ihnen bereits die Erwerbung des vollen akademischen Bürgerrechts gestattet.

Trotz dieser bedeutsamen Fortschritte ist der Kampf um das Mädchengymnasium[1]) noch lange nicht beendigt. Denn wenn schon an sich jede Durchbrechung altüberlieferter Tradition in weiten Kreisen des Volkes auf Widerspruch stößt, so muß derselbe hier um so stärker sein, je schwärzer die Farben sind, in denen die Gegner des Frauenstudiums das Zukunftsbild der gebildeten deutschen Frau zu karikieren pflegen, je kostbarer der Edelstein ist, dessen zarten Glanz sie als gefährdet hinzustellen suchen: die Harmonie des deutschen Familienlebens. Auf die Dauer freilich werden sie eine Bewegung nicht aufzuhalten vermögen, deren erster Ursprung nicht, wie sie meinen, in den übertriebenen Forderungen extravaganter Frauenemanzipation, sondern in der natürlichen Fortentwicklung unserer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu suchen ist.

Schon heute darf auch für Deutschland die Existenz des M.-G. im Prinzip als gesichert gelten. Jedenfalls ist es bezeichnend, daß in den Verhandlungen

---

[1]) Der Einfachheit wegen gebrauche ich überall, wo es auf eine genauere Scheidung von Mädchengymnasium, -Realgymnasium und -Oberrealschule nicht ankommt, den ersten Ausdruck in kollektivem Sinne. Mißverständnisse scheinen mir dabei kaum zu befürchten.

des preußischen Abgeordnetenhauses vom 14. und 16. März 1903 nicht sowohl das M.-G. an sich, dessen Dasein in Form der Privatschule auch von den prinzipiellen Gegnern mehr oder weniger gern als unabweisbare Forderung der Neuzeit hingenommen wurde, im Mittelpunkt der Diskussion stand, sondern die versuchsweise Genehmigung des preußischen Kultusministeriums zur Errichtung zweier öffentlicher sechsjähriger Realgymnasialkurse an den höheren Mädchenschulen zu Schöneberg und Charlottenburg, an die man die schwerwiegendsten Folgerungen knüpfen zu müssen glaubte. Und doch steht es für den unbefangenen Beurteiler ganz außer Frage, daß die oberste Unterrichtsbehörde ihre Aufmerksamkeit nicht länger einem weiblichen Bildungsgange entziehen kann, der bei Beginn des Schuljahres 1904 bereits in achtzehn größeren deutschen Städten Eingang und zum Teil eine doppelte Vertretung gefunden hatte; daß sie vielmehr wie ein guter Gärtner handelt, wenn sie diesen Wildling aus dem Schatten des Privatgartens in den wohlgepflegten Boden der Öffentlichkeit versetzt, um seine Entwicklung unter normalen Verhältnissen abzuwarten. Hat es sich doch der Gärtner weislich vorbehalten, den Wildling wieder zu entfernen, wenn die Veredlung nicht gelingen und die Frucht — nicht befriedigen sollte.

Mit dem Zeitpunkte, da das M.-G. der Fürsorge des Staates teilhaftig zu werden beginnt, tauchen gewisse Fragen auf, die zunächst hinter der Existenzfrage selbst hatten zurücktreten müssen. Vor allem sind es zwei, welche das pädagogische Interesse beschäftigen: 1. Welche Richtung soll das M.-G. einschlagen? Soll es sich den Bildungsgang des humanistischen Gymnasiums, des Realgymnasiums oder der Oberrealschule zum Vorbilde nehmen? 2. Wie ist das Verhältnis zwischen M.-G. und höherer Mädchenschule zu gestalten?

So jung das M.-G. in Deutschland noch ist, so kann man doch schon eine erste Entwicklungsstufe unterscheiden, die noch in der Zeit seiner apokryphen Existenz anhebt. Ich meine den Übergang vom humanistischen Gymnasium zum Realgymnasium. Von den mehr als zwanzig öffentlichen oder privaten Instituten, welche sich die Vorbereitung von Mädchen aufs Studium zum Ziel gesetzt haben, verfolgt heute der größere Teil den Lehrplan des Realgymnasiums. Von den zehn seit Ostern 1901 begründeten Kursen haben sechs eine realgymnasiale Basis, nur drei (Bamberg, Köln, Hamburg) eine humanistische gewählt; einmal wurde Oberrealschulabteilung eingeführt (Mannheim). Dagegen sind zwei der ältesten Institute, Berlin und Leipzig, die zuerst auf humanistischer Grundlage aufgebaut waren, im Übergange zum System des Realgymnasiums begriffen. Diese unleugbare Bevorzugung des letzteren hat jedoch keine innere Stellungnahme der Frauenbewegung in dem Bruderkriege unseres höheren Schulwesens zu bedeuten, sondern erklärt sich aus äußeren Gründen. Solange das humanistische Gymnasium allein im Vollbesitze aller Berechtigungen war, mußte sich das Frauenstudium notwendig an dieses anschließen. Nachdem jedoch die drei höheren Schulgattungen in dem größten deutschen Bundesstaate in ihren Berechtigungen ziemlich gleichgestellt worden sind, hat die Frauenbildung zu wählen zwischen humanistischem Gymnasium, Realgymnasium und

Oberrealschule. Diese Wahl hat nach einer doppelten Rücksicht zu erfolgen. Einmal ist eine gewisse Konzinnität der höheren Bildungsrichtung mit dem Bildungsgange der höheren Mädchenschule zu erstreben; sodann müssen die Ziele, welche die Schülerinnen mit dem Besuche des Gymnasiums verfolgen, in Betracht gezogen werden.

Es ist nicht meine Absicht, den Kampf um die höhere Schule auf dem Gebiete des Frauenstudiums von neuem aufzurollen. Die Entscheidung ist hier auch weniger von einer Schätzung der verschiedenen Bildungswerte abhängig als von Erwägungen äußerlicher Natur. Es kann kein Zweifel sein, daß von den drei höheren Schulgattungen keine der heutigen höheren Mädchenschule ferner steht als das humanistische Gymnasium mit seinen zwei rein historischen Sprachen und seinem Aufbau auf dem Boden des klassischen Altertums. Der Anschluß an diesen Bildungsweg würde die weiteste Abzweigung von dem Lehrgange der heutigen höheren Mädchenschule bedeuten, der neben der Pflege des Gemütes durchaus aufs Wirtschaftlich-Praktische und Nationale hinzielt.

Sicherlich ist das Hellenentum mit seinem Kultus des Schönen hervorragend geeignet, die weibliche Bildung in edelster Weise zu beeinflussen. Ja dem weiblichen Empfinden gegenüber bleibt das griechische Geistesleben ungleich wertvoller als die Welt der Römer.[1]) Und wenn in den oben erwähnten Märzverhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses gelegentlich das Mannweib Porcia als Schreckgespenst künftiger Weiblichkeit zitiert wurde, so dürften wohl auch die Gegner des Frauenstudiums gegen die Behauptung nichts einzuwenden haben, daß etwas von dem Seelenadel einer Antigone der Naivität des deutschen Gretchens kaum zum Schaden gereichen würde. Allein unser Zeitgeist ist nicht dazu aufgelegt, in idealistischen Erwägungen den Ausschlag zu suchen. Und vom rein praktischen Standpunkte aus läßt sich allerdings nicht in Abrede stellen, daß die Erlernung zweier fremder Sprachen, welche der höheren Mädchenschule fernstehen, einen Umweg bedeutet, den einzuschlagen man von der weiblichen Jugend um so weniger verlangen kann, als man längst aufgehört hat, ihn für die Knaben zur unerläßlichen Vorbedingung des Universitätsstudiums zu machen.

Dies Resultat praktischer Erwägung wird bestärkt durch die Berücksichtigung der Studienfächer, welche unsere studierenden Mädchen zu ergreifen pflegen. Von den 37 Abiturientinnen, die in den Jahren 1898—1904 die Leipziger Gymnasialkurse im Besitze des Reifezeugnisses verließen, widmeten sich 17 dem Studium der Medizin, 15 verschiedenen Zweigen der philosophischen Fakultät, vornehmlich dem Studium der Philologie, Geschichte, Philosophie, Naturwissenschaften (drei der Jurisprudenz und Nationalökonomie, zwei ergriffen kein Studium). Auf absehbare Zeiten werden innerhalb Deutschlands diese beiden Fakultäten, welche allein dem Mädchen eine praktische Berufstätigkeit in Aussicht stellen, für das Frauenstudium vornehmlich in Frage

[1]) Vgl. die warme Ausführung von Keim, Direktor des M.-G. in Karlsruhe, in den Verhandlungen der 18. Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in Danzig 1903 (Frauenbildung 1904 I. und II. Heft, S. 82 ff.).

kommen. Es mag dahingestellt bleiben, ob sich auch bei uns einmal den Frauen der Zugang zum Richteramt oder wenigstens zur Rechtsanwaltschaft öffnen wird. Die geringste Aussicht einer Zulassung besteht jedenfalls hinsichtlich des geistlichen Amtes, über dessen Schwelle wir das apostolische Verbot lesen: Taceat mulier in ecclesia! Aber gerade an der Kirche findet das humanistische Gymnasium seine stärkste Stütze und die mächtigste Patronin seiner Eigenart. Denn die Theologie kann am wenigsten von allen Fakultäten auf die humanistische Bildung ihrer Jünger, insbesondere auf eine gründliche Kenntnis des Griechischen, verzichten, wie dies schon gelegentlich der Berliner Schulkonferenz im Dezember 1890 eine Äußerung des Fürstbischofs Kopp andeutet: 'Wir (Vertreter der christlichen Kirche) können ohne Griechisch und Lateinisch unsere jungen Theologen nicht in die Schätze des christlichen Altertums einführen. Wir würden also ohne eine griechische und lateinische Vorbildung nicht dafür stehen können, daß die Theologen ihre Aufgaben lösen könnten.'

Für die Organisation des M.-G. dagegen scheidet die Rücksichtnahme auf das wichtige Universitätsstudium gänzlich aus, das heute in Preußen noch ziemlich allein mit unbestrittenem Rechte das Reifezeugnis eines humanistischen Gymnasiums voraussetzt. Man mag es daher wohl mit Genugtuung begrüßen, wenn durch vereinzelte Einrichtung humanistischer Gymnasialkurse auch für Mädchen die Möglichkeit einer gewissen Selbstentscheidung hinsichtlich des Studienganges gewahrt wird. Aber das läßt sich nicht leugnen: es ist ein weiter Schulweg, der von unserer höheren Mädchenschule zum griechischen Parthenon emporführt.

Wollte man für die Wahl der Musterschule lediglich die Ähnlichkeit des Bildungsganges ausschlaggebend machen, so würde man zweifelsohne auf die Oberrealschule hinauskommen. Hier wie dort werden unter starker Betonung des deutschen Unterrichts dieselben beiden modernen Sprachen getrieben, und sehen wir ab von dem Rückstande der Mädchenschulen in Mathematik und Naturwissenschaften, so zeigen die Lehrpläne der höheren Mädchenschule und der Knabenrealschule eine weitgehende Übereinstimmung. Daher finden sich denn auch gerade unter den praktischen Vertretern der höheren Mädchenschule nicht wenige Stimmen, welche das M.-G. nach dem Vorbilde der Oberrealschule ausgestalten möchten.

Ein solcher Vorschlag, wie er neuerdings z. B. auch von Gaster, dem Direktor der deutschen Schule in Antwerpen, in einem gehaltvollen Vortrage[1]) empfohlen wurde, möchte dann größere Berechtigung haben, wenn es sich bei der Frage ums M.-G. lediglich um eine Fortentwicklung der höheren Mädchenschule innerhalb der alten Geleise, lediglich um eine Vertiefung und Erweiterung des Wissens unter Beibehaltung der alten Bildungsaufgaben handelte. Wiewohl man selbst dann billig zweifeln kann, ob nicht einige Vertrautheit

[1]) Gaster, Die moderne Frauenbewegung und die Reform des höheren Mädchenschulwesens (Verlag von Heckner, Wolfenbüttel 1904).

mit der lateinischen Sprache auch für den weiblichen Teil unserer gebildeten Gesellschaft sowohl aus allgemeinen Bildungsrücksichten wie im Hinblick auf künftige Erziehungspflichten mehr am Platze wäre als die Einführung in die höchsten Regionen der Mathematik. Pflegt doch im Familienleben unserer höheren Stände heutzutage der Hausfrau der Löwenanteil an der Erziehung und Überwachung der Kinder zuzufallen; und manche treue Gymnasiastenmutter[1]) vermißt aufs schmerzlichste die Kenntnis einer Sprache, deren Erlernung in der altväterlichen Zeit ihrer Jugend wie ein heiliges Mysterium dem männlichen Geschlechte vorbehalten war.

Sehen wir jedoch im M.-G. nicht sowohl die zukünftig anzustrebende Neugestaltung der höheren Mädchenschulen schlechthin — ich werde später auf diesen Punkt zurückzukommen Gelegenheit haben —, sondern in erster Linie, wie es den tatsächlichen Verhältnissen entspricht, die Vorbereitungsanstalt für das Universitätsstudium, so können die Bildungsziele der Oberrealschule nicht mehr als vorbildliche Norm hingestellt werden. Denn wenn auch diese höhere Schulgattung in den letzten Jahren hinsichtlich ihrer Berechtigungen den gymnasialen Anstalten bedeutend näher gerückt worden ist, so läßt sich doch — abgesehen von den mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen — die volle innere Gleichwertigkeit ihres Bildungsganges als Vorbereitung zum Universitätstudium nimmermehr behaupten oder wenigstens beweisen. Ihre Vorzüge liegen eben auf einem anderen Gebiete. Auch die Sonne der behördlichen Gunst, die den realistischen Anstalten so freundlich scheint, hat diesen Schatten nicht bannen können. Es wird ausdrücklich für verschiedene Studienfächer, die auch dem Oberrealschüler offen stehen, ein Nachweis lateinischer Kenntnisse verlangt, deren Erwerb trotz aller Bescheidenheit ihres Umfanges doch eine recht anspruchsvolle Nacharbeit für den bedeutet, der auf der Schule noch kein Latein getrieben hat. Nehmen wir ein praktisches Beispiel, so hätten sich von den oben erwähnten 37 Leipziger Abiturientinnen bei rein realistischer Vorbildung nach den in Preußen bestehenden Bestimmungen nicht weniger als 32 entweder einem direkten Nachexamen im Lateinischen (die 17 Medizinerinnen) oder doch bei der Staatsprüfung einem Ausweise über die nötigen lateinischen Vorkenntnisse unterwerfen müssen. Wenn diese letzte Forderung zum Teil auch für alle Prüflinge verbindlich ist, so wird sie eben doch für die ehemaligen Schüler des humanistischen und des Realgymnasiums ganz unverhältnismäßig leichter zu erfüllen sein. Auch von den akademischen Berufszweigen, die kein volles Reifezeugnis verlangen und dabei der Frau nicht fern liegen, setzen zwei, nämlich das zahnärztliche und das pharmaceutische Studium, für Oberrealschüler eine Nachprüfung im Lateinischen fest. Mit einer gewissen Notwendigkeit führen uns diese Betrachtungen auf das Realgymnasium als auf

[1]) Ich möchte hier auf ein feines Kabinettstück pädagogischer Beobachtungs- und Schilderungsgabe von dem ehemaligen Leipziger Gymnasialpädagogen Rich. Richter aufmerksam machen, das jeder Gymnasiallehrer mit gleichem Genuß und Nutzen lesen wird: 'Die Gymnasiastenmutter', Daheim 1894 Nr. 31, wiederabgedruckt in 'Reden und Aufsätze' von Rich. Richter, Verlag von Teubner.

das geeignetste Vorbild für die Organisation des künftigen M.-G., das auf einen gründlichen lateinischen Unterricht keinesfalls verzichten kann.

Von dem hohen Bildungswerte der lateinischen Sprache für das logische Denken, der sich ja doch wohl auch der weiblichen Jugend gegenüber nicht verleugnen dürfte, will ich hier schweigen, meinem oben ausgesprochenen Vorsatze gemäß. Aber einen allgemeinen Gesichtspunkt möchte ich hervorheben. So trivial der alte Spruch 'medio tutissimus ibis' klingen mag, so wahr bleibt sein Inhalt für die große Masse der Fälle, wo zwischen zwei stark ausgeprägten Gegensätzen zu wählen ist. Unsere Entscheidung macht hiervon keine Ausnahme. Während die Oberrealschule von vornherein gedacht und besonders geeignet ist zur Vorbereitung für das praktische und gewerbliche Leben und für das Studium der technischen Fächer, bietet die Bildung des humanistischen Gymnasiums unbestreitbar die beste Grundlage für alle sprachlichen und historischen Studien. Das Realgymnasium steht vermittelnd zwischen den beiden Anstalten: das Latein bildet die Brücke nach der einen Seite, nach der anderen ist mit der stärkeren Hervorhebung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts die Verbindung hergestellt. Es rüstet die Gymnasiastin mit einer gediegenen Vorbildung aus für alle die verschiedenen Spezialstudien, die im allgemeinen für sie in Frage kommen, ohne ihr eine zeitraubende Nachprüfung aufzunötigen; es gibt ihr für den Ausnahmefall, daß in ihrem späteren Studiengange sich die Erlernung der griechischen Sprache notwendig oder wünschenswert machen sollte, infolge der Kenntnis des Lateinischen einen sehr schätzenswerten Vorsprung vor dem Oberrealschulabiturienten; es verbürgt denen, die nicht zum akademischen Studium übergehen, eine in sich abgeschlossene Bildung, die ebensowohl den Bedürfnissen des praktischen Lebens wie der Befriedigung höherer geistiger Interessen gerecht zu werden vermag. Dabei läßt sich sein Lehrplan, ohne den eigenartigen Charakter der deutschen Mädchenschule gänzlich aufzuheben, unschwer an deren Bildungsgang anschließen.

Wenn es mir somit sicher zu sein scheint, daß sich dem Realgymnasium auf dem Boden des höheren Mädchenschulwesens ein kostbares Eroberungsgebiet erschließen wird, so soll damit von vornherein nicht gesagt sein, daß die Lehrpläne des Realgymnasiums als ein Noli me tangere aufs M.-G. übertragen werden müßten. Sind sie doch selbst kein starres Dogma, sondern dem Wechsel des Fortschrittes unterworfen. Aber anderseits muß es der vorsichtigsten Erwägung und vor allem der praktischen Erfahrung vorbehalten bleiben, festzustellen, welche Anpassungen an die Eigenart der höheren Mädchenschule möglich sind ohne Gefährdung der Endziele. Denn die Forderung, die von einigen namhaften Fachleuten vertreten wird und für die Mädchen besondere — d. h. in Wirklichkeit doch nichts anderes als erleichterte — Bedingungen für die Zulassung zum Studium gestellt wissen möchte, ist mit aller Entschiedenheit als ebenso unberechtigt wie aussichtslos zurückzuweisen. Das Studium ist neutrius generis und kann nicht an masculinum und femininum verschiedenartige Anforderungen stellen. In Wahrheit wäre auch dem Ansehen des Frauenstudiums mit solchen unbegründeten Erleichterungen wenig gedient.

Es würde die unausbleibliche Folge eines derartigen Kompromißverfahrens sein, daß sich alsbald über die mangelhafte Vorbildung der deutschen Studentin ähnliche Klagen erhöben, wie sie die russische Studentin auf den abendländischen Universitäten in Mißkredit gebracht haben.

Unter Beibehaltung der vollen Ziele des Realgymnasiums bleiben mehrere Wege offen, die zu ihnen führen, und es erhebt sich für uns die wichtige Frage, welchen das M.-G. am zweckmäßigsten einzuschlagen hat, insbesondere die Frage nach dem Verhältnis von Mädchengymnasium und höherer Mädchenschule. Vier resp. fünf verschiedene Möglichkeiten liegen hier vor, von denen aber nur zwei bis drei für die Allgemeinheit ernstlich in Betracht kommen. Denn wenn schon die badensischen und württembergischen höheren Knabenschulen, welche auch teilweise Gymnasiastinnen unter ihre Schülerschaft aufgenommen haben, recht befriedigt von diesem Experimente zu berichten wissen, so können doch diese Versuche, bei denen es sich meines Wissens immer nur um Zulassung vereinzelter, und wahrscheinlich ausgewählter, Schülerinnen handelt, wenig für die Zweckmäßigkeit der sogenannten Koedukation im allgemeinen bei uns in Deutschland beweisen. Jedenfalls ist dieselbe nicht nur für unser höheres Schulwesen, sondern auch für unser ganzes Gesellschaftsleben, welches während der Entwicklungsjahre eine strengere Trennung der Geschlechter als beispielsweise in Nordamerika und Skandinavien vorsieht, etwas zu Fremdartiges, als daß man von einer umsichtigen Oberbehörde weitgehende Konzessionen nach dieser Richtung erwarten dürfte. Immerhin gehört sie zu den pädagogischen Problemen, bei deren Entscheidung mit grauer Theorie wenig zu erreichen ist und welche weitere praktische Versuche, wie sie wohl auch an einer Reihe gehobener Schulen in Hessen-Darmstadt, Oldenburg und Anhalt gemacht werden, recht wohl verdienen.

Ebensowenig können eigentliche Vollgymnasien für Mädchen ernstlich in Frage kommen. Ihrer Begründung steht äußerlich der erhöhte Kostenpunkt sowie das unwiderlegbare innere Bedenken entgegen, daß alsdann die Entscheidung über den Bildungsgang eines Mädchens schon in einem Lebensalter getroffen werden müßte, wo in den meisten Fällen über Fähigkeit, Neigung, ja selbst physische Tüchtigkeit noch kein ausreichendes Urteil möglich ist. Denn wenn auch derselbe Übelstand in der höheren Knabenschule allen Reformen zum Trotz in der Hauptsache fortbesteht, so liegen doch die Vorbedingungen für das Frauenstudium auf einem zu verschiedenen Niveau, als daß hier ohne weiteres Rückschlüsse statthaft wären.

So bleiben denn die beiden Einrichtungen übrig, die bereits den heute bestehenden Gymnasialkursen tatsächlich zugrunde liegen und die in Zukunft miteinander um den Vorrang streiten werden: die drei- bis fünfjährigen Gymnasialkurse nach Absolvierung der höheren Mädchenschule und die sechsjährigen Kurse im Anschluß an die Mittelstufe der höheren Mädchenschule. 'Aufbau' und 'Gabelung' werden die Losungen in diesem Kampfe sein.

Schon jetzt kann man ein Resultat der praktischen Erprobung als gesichert hinstellen: daß nämlich ein Zeitraum von vier Jahren, wie ihn die Gymnasial-

kurse der ersteren Art im Durchschnitt umfassen, nicht ausreicht, um den vorliegenden Bildungsstoff in einer gesunden und würdigen Weise zu verarbeiten.[1]) Der Verfasser, der an den Leipziger Kursen von ihrer Gründung an eine Reihe von Jahren als Lehrer tätig war,[2]) spricht damit nicht nur eine subjektive Ansicht aus, sondern eine Erfahrung, die wohl von allen Mitarbeitern geteilt wurde. Unsere männliche Jugend könnte sich ein Beispiel nehmen an der Unverdrossenheit und Energie, mit welcher die hohen und mitunter geradezu gewaltigen Anforderungen, die zur Erreichung des Zieles an die Schülerinnen gestellt werden mußten, von ihnen erfüllt wurden. Aber freilich wurde die Freude an den günstigen Resultaten beeinträchtigt durch die unabweisbare Einsicht, daß dieses Allzuviel weder der Gesundheit der Schülerinnen noch den eigentlichen Bildungsaufgaben des Unterrichts förderlich sein konnte. Sprechen wir es offen aus: wenn verschiedene preußische Landtagsabgeordnete in den Märzverhandlungen 1903 den Mädchengymnasialunterricht beschränkt wissen wollten auf die bisherigen privaten Einrichtungen, so verurteilen sie das M.-G. zum Dasein einer 'Presse', deren Methode sich in gleicher Weise für Schülerin und Wissenschaft zu einem gewissen Martyrium gestalten muß. Freilich gerade diese Treibhauskultur wäre, wenn sie sich verallgemeinerte und auch weniger kräftigen Naturen zugemutet würde, wohl dazu angetan, der Behauptung von der besonderen Schädlichkeit des Studiums für den weiblichen Organismus Vorschub zu leisten und Beweismaterial zu liefern.

Trotz der durchschnittlich recht guten Begabung der Schülerinnen wurde daher in Leipzig gleich beim ersten Jahrgange die Dauer des Kursus von 4 auf 4½ Jahre verlängert. Damit wurde die Überbürdung gemildert, aber nicht beseitigt. Eine völlige Hebung des Übels, d. h. eine weitere Verlängerung würde mit einer nicht unbeträchtlichen Steigerung der Kosten nicht bloß für die Schulverwaltung, sondern auch für die Schülerinnen verbunden sein und zugleich noch eine andere bedenkliche Folge haben: der Eintritt in das Universitätsstudium würde damit in ein immer höheres Lebensalter hinaufgerückt werden. Nicht selten zeigen sich schon jetzt die jungen Mädchen, die sich nach vollendeter höherer Mädchenschule zum Eintritt in Gymnasialkurse melden, von dem glühenden Eifer beseelt, um jeden Preis in möglichst kurzer Zeit die Vorschule zur Universität zu durcheilen. Dies höchst zweifelhafte Streben ist gleichwohl begreiflich im Hinblick auf den verspäteten Beginn der Gymnasialstudien und erheischt Beachtung: der Gymnasialunterricht, der nun einmal nicht jede beliebige Komprimierung verträgt, darf nicht erst nach vollendetem

---

[1]) Wenn in der 'Denkschrift des deutschen Vereins für das höh. Mädchenschulwesen' vom 1. Februar 1904 (vgl. Frauenbildung 1904, Heft IX) die Behauptung aufgestellt wird: 'Die Erfahrung der bestehenden Gymnasialkurse hat . . gelehrt, daß die Mädchen im 17. Lebensjahre bei veränderter Methode und der Vorkenntnis zweier Fremdsprachen in dreijährigem Unterrichte mit sechs Wochenstunden das erwünschte Ziel sehr wohl zu erreichen vermögen', so muß dies 'sehr wohl' durchaus bestritten werden.

[2]) Vgl. Neue Jahrbücher 1901 II. Abt. S. 44 'Aus dem Mädchengymnasium'.

Besuche der höheren Mädchenschule im 16. oder 17. Lebensjahre beginnen, sondern muß früher einsetzen.

Ich nehme nach alledem keinen Anstand, die selbständigen Gymnasialkurse nach Abschluß der höheren Mädchenschule als einen Notbehelf zu bezeichnen, der je eher, desto besser durch eine gesündere Norm abzulösen ist. Zwei Vorschläge stehen nach dieser Richtung zur Erwägung: der eine, noch rein theoretischer Natur, knüpft an die zu erwartende Neugestaltung des höheren Mädchenschulwesens an und will der zehnklassigen Mädchenschule noch eine dreiklassige Gymnasialselekta aufsetzen. Der andere, auch in Preußen schon in praktischer Erprobung begriffen, empfiehlt, etwa nach dem 6. Schuljahre, eine Gabelung mit sechsjährigem Gymnasialunterricht.

Zweifellos hat der Gedanke, an die höhere Mädchenschule selbst eine Fortbildungseinrichtung anzuschließen, welcher die besondere Vorbereitung zum Universitätsstudium als Aufgabe zufallen soll, viel Bestechendes: der eigenartige Charakter der Mädchenschule scheint dadurch am sichersten gewahrt zu bleiben; die Befähigung und Neigung der Schülerinnen zum Studium gestattet nach dem längeren Schulbesuche eine um so treffendere Beurteilung; vor allem aber bildet das Ganze einen einheitlichen Aufbau: an die Unter-, Mittel- und Oberstufe schließt sich eine stilgerechte Krönung an. Gleichwohl stehen diesem Vorschlage schwere Bedenken gegenüber. Und so fand auch auf der 18. Hauptversammlung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen in Danzig[1]) ein Vortrag des Direktors Doblin, der das zeitgemäße Thema behandelte: 'Welche Forderungen der modernen Frauenbewegung in Bezug auf die höhere Mädchenschule kann diese anerkennen?' und die Forderung aufstellte, 'die höhere Mädchenschule so umzugestalten, daß sich an sie ein Oberbau angliedern läßt, der zur Berechtigung des Universitätsstudiums führt', ebenso begeisterten Beifall wie entschiedenen Widerspruch.

Zunächst ist der Vorschlag untrennbar verbunden mit der Neuordnung des gesamten höheren Mädchenunterrichts. Die dringliche Notwendigkeit, diesem gegenüber den Plänen von 1894 eine neue Organisation mit festerer Gliederung und Erhöhung der Lehrziele zu geben, dürfte ja wohl in nicht zu ferner Zeit von seiten der Regierung die heißersehnte Berücksichtigung finden. Eine andere Frage bleibt es, ob bei diesen zu erwartenden Neuerungen dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht gegenüber dem literarisch-ästhetischen, wie er jetzt in der höheren Mädchenschule vorherrscht, eine so starke Förderung zuteil werden wird — und gebührt —, daß man die Leistungen der obersten Mädchenklasse denen einer Realgymnasial-Untersekunda an die Seite stellen kann. Aber wenn auch den Wünschen, welche auf der Danziger Versammlung hinsichtlich der Lehrziele der höheren Mädchenschule vorgetragen wurden, von maßgebender Stelle das größte Wohlwollen entgegengebracht würde, so bleibt doch ein ernstes Bedenken, über dessen folgenschwere Be-

[1]) Vom 30. September bis 4. Oktober 1903. Die Verhandlungen sind abgedruckt in 'Frauenbildung' 1904 I 11. Heft.

deutung für unser gesellschaftliches Leben uns keine idealistische Zukunftsschwärmerei hinwegtäuschen darf. Die höhere Mädchenschule ist mehr als jede Art der höheren Knabenschule eine Standesschule. Sind auch ihre Lehrziele gegenüber denen der Mittel- und Volksschule gehobene, so sind sie doch nicht in dem Maße erhöht, daß das Vorwärtskommen einer mittelmäßig begabten Schülerin ernstere Schwierigkeiten bereitete. Das Zurückhalten eines Mädchens in der durchlaufenen Klasse ist darum im Verhältnis zu dem Brauche der höheren Knabenschulen eine ziemlich seltene Erscheinung.

Dieser mildere Maßstab in der Bemessung der Leistungen mag mitunter gerade den tüchtigsten Lehrern ein Dorn sein. Aber innerhalb gewisser Grenzen hat dieses weitherzigere Verfahren gewiß seine gute Berechtigung und seinen Vorzug: es entspricht der Eigenart der Mädchenschule, die sie auch bei erhöhten Lehrzielen unter allen Umständen wird wahren müssen, den Schwerpunkt der Erziehung in der gemütlichen Ausbildung zu suchen; es setzt die Bewertung der einzelnen Fachleistungen zurück hinter den Eindruck der Gesamtleistungen und gestattet damit eine größere Berücksichtigung der Individualität; es bewahrt schließlich — und dieser Punkt ist bei der Nervosität unseres Zeitalters besonders zu unterstreichen — unsere weibliche Jugend vor den schädigenden Folgen, welche das Berechtigungswesen und damit verbunden das scharfe Innehalten bestimmter Anforderungen so vielfach auf die Gesundheit schwächerer Knaben ausübt.

Wollte man nun tatsächlich, nicht nur dem Scheine nach, die Oberklassen der jetzigen höheren Mädchenschule auf das Niveau der Mittelklassen eines Gymnasiums bringen und eine gleich strenge Handhabung der Ansprüche an die Leistungen durchführen, so würde dies eine fundamentale Änderung des Charakters der höheren Mädchenschule bedeuten, die gar mancher Schülerin, die heute ohne Anstoß die Anstalt durchläuft, die Lust an der Schule verkümmern, den Aufenthalt verleiden, ja das Fortkommen unmöglich machen dürfte. Der Übergang von der Standesschule zur Berechtigungsschule würde trotz allen äußeren Glanzes nach innen viel Schatten werfen, nicht nur ins Schulzimmer, sondern auch in die deutsche Familienstube. Daher mögen die Vorkämpfer der höheren Mädchenschule wohl mit gutem Rechte eine unserer Zeitbildung angemessene Erhöhung der Lehrziele fordern. Vielleicht geht damit zugleich der schon im Hinblick auf die soziale Bedeutung der weiblichen Erziehung wohlberechtigte Wunsch nach voller Anerkennung der höheren Mädchenschule als höherer Lehranstalt seiner Erfüllung entgegen. Aber man vermeide es, ihr ohne zwingenden Grund den zweifelhaften Charakter der Berechtigungsschule aufzuprägen. Man hüte sich, sie des schönsten Vorzugs, den eine Erziehungsanstalt haben kann, zu berauben: daß sie bildet, um zu bilden, nicht um Berechtigungen zu erteilen.

Man wird gegen diese Ausführungen vielleicht einwenden, daß der Unterschied bezüglich der Strenge der Anforderungen in höheren Knaben- und Mädchenschulen darin übertrieben sei. Allein es ist nicht nötig, mich auf persönliche Erfahrungen als Lehrer zu berufen; sondern jeder Familienvater wird

mir beipflichten, der gleichbegabte Söhne und Töchter höhere Lehranstalten besuchen läßt.

Dagegen kann ich selbst bei Prüfung der Reformpläne, wie sie in der besprochenen Richtung vornehmlich aus den Kreisen der Mädchenschul-Pädagogen jetzt des öfteren auftauchen, die Bemerkung nicht unterdrücken, daß sie vielfach die rechte Einschätzung der geistigen Mehrarbeit, welche auf den höheren Knabenvollanstalten geleistet wird, vermissen lassen. Unter der überall gern gesehenen Flagge: Ne quid nimis! schlagen sie einen Kurs ein, der in dem Bestreben, das Ziel auf kürzestem Wege zu erreichen, nur allzuleicht in seichte Untiefen und auf Sandbänke führt. So sieht z. B. auch der Stundenverteilungsplan, den Direktor Doblin in Danzig vorlegte, für Latein nur einen fünfjährigen fakultativen Unterricht von 4 Wochenstunden vor, der Lehrplan der dort eingesetzten Kommission einen dreijährigen Unterricht von 6 Wochenstunden. 20 Stunden also (und zwar bei fakultativem Unterricht!) oder gar nur 18 werden den Mädchen zur Erfüllung der Aufgabe vergönnt, für welche der Plan des Frankfurter Reformrealgymnasiums 40 Stunden, der allgemeine Lehrplan des Realgymnasiums von 1901 sogar 49 Stunden einsetzt! Das würde, selbst bei vorzüglichen Schülerinnen, entweder eine starke Überbürdung ergeben oder eine höchst bedenkliche Oberflächlichkeit der Bildung, und von einer Hebung der Schätze des klassischen Altertums kann bei einem solchen Raubbau wenig die Rede sein.

Wenn aber im Zusammenhange mit derartiger Verkürzung des Unterrichts wie zu ihrer Rechtfertigung betont wird, daß man nicht 'in der engen Anlehnung an die bestehenden Knabenanstalten die richtige Lösung . . . finden dürfte, sondern vielmehr in der Erschließung eines besonderen Weges, der aber sowohl nach der realen wie nach der idealen Richtung die Erfüllung der berechtigten Forderungen der Frauen gewährte',[1]) so gestehe ich offen, daß mich solche Äußerungen mit einem gewissen Mißtrauen erfüllen. Vor allem wünschte ich den einen Punkt klar gestellt zu sehen: Soll die Gymnasiastin in den Fächern, welche im Lehrplan der höheren Knabenschule als anerkannte Hauptträger der Bildung im Vordergrunde stehen, also in Sprachen und Mathematik, die gleichen Ziele erreichen wie der Abiturient oder sich einer anspruchsloseren Abschlußprüfung erfreuen? Mein Urteil über ein solches Verlangen brauche ich hier nicht zu wiederholen. Dagegen sollte der Schein vermieden werden, als könnte ein ernster, wissenschaftlicher Unterricht wie Latein, der ohne Unterschied des Geschlechtes von seiten der Schülerschaft neben logischem Nachdenken reichliche Memorierarbeit und fleißige Übung voraussetzt, der weiblichen Jugend in einer wesentlich anderen und vereinfachten Methode erfolgreich vermittelt werden, als sie die Lehrpläne der Knabenreformanstalten mit neusprachlichem Unterbau (etwa nach den gediegenen Ausführungen von Wulff) bedingen.

Soll das M.-G. nach seinem wissenschaftlichen Bildungswerte nicht hinter

[1]) Vgl. Tägl. Rundschau, 4. Okt. 1904, Morgenblatt: 'Die höhere Mädchenschule in Preußen.'

der höheren Knabenschule zurückstehen, so wird in der Tat eine weitgehende Anlehnung an deren Organisation nicht zu umgehen sein. Als Musterlehrplan empfiehlt sich aus doppeltem Grunde der des Reformrealgymnasiums nach Frankfurter System: er darf — und zwar mit größerer Sicherheit als der des Reformgymnasiums — bereits als hinlänglich erprobt und bewährt gelten und gestattet eine verhältnismäßig leichte Vereinigung mit dem Lehrgange der höheren Mädchenschule in der Weise, daß der Lehrplan der Mittel- und Oberklassen (Untertertia — Oberprima) an die Mittelstufe der höheren Mädchenschule angeschlossen wird. Gewiß bleiben hierbei noch mancherlei Fugen zu verbinden, da die Lehraufgaben der mittleren Mädchenschulklassen sich nicht genau mit den Unterklassen des Reformrealgymnasiums decken. Insbesondere macht der beginnende Mathematikunterricht eine gründlichere Vorbereitung wünschenswert, als sie die wenigen Rechenstunden der höheren Mädchenschule in sechs Jahren geben können.[1]) Die weitere Erfahrung und das Resultat der Mädchenschulreform bleibt abzuwarten, um darüber zu entscheiden, ob aus diesem Grunde der Beginn der Gymnasialkurse besser bis nach vollendetem siebenten Schuljahre zu verschieben sei, wie dies ja in Karlsruhe geschieht. Die übrigen kleinen Unebenheiten, die sich sonst noch beim Übergang in die Gymnasialkurse ergeben, sind untergeordneter Natur gegenüber dem übereinstimmenden fremdsprachlichen Unterbau und lassen sich durch geeignete Verteilung des Lehrstoffes ohne ernste Schwierigkeiten aus dem Wege räumen.

Die Vorzüge des sechsjährigen Realgymnasialkursus als Abgabelung von der Mittelstufe der höheren Mädchenschule liegen auf der Hand: er geht gesicherte Wege, welche einer befähigten Schülerin wohl gleichmäßige Arbeit aber keine Überanstrengung zumutet. Ohne sie zu früh der Mädchenschule zu entreißen, führt er sie in einem normalen Lebensalter zum Ziele.

Von den Einwürfen, soweit sie sich nicht gegen das M.-G. im allgemeinen, sondern gegen diese besondere Form desselben richten und nicht auf prinzipieller Ablehnung der Knabenschulorganisation beruhen, bleibt eigentlich nur das Bedenken übrig, ob nicht der Eintritt in diesen Gymnasialkursus, für den ein Minimalalter von nur zwölf Lebensjahren verlangt wird, in einem zu frühen Alter erfolge, das noch keine genügende Beurteilung der Schülerin gestatte. Dieser Einwurf ist tatsächlich gegenstandslos. Selbstverständlich kann und wird sich das Urteil eines Lehrers über einen Schüler oder eine Schülerin, die an ganz neue und wesentlich anspruchsvollere Aufgaben herantritt, gelegentlich einmal irren. In dieser Wahrheit liegt die scheinbare Berechtigung jenes Bedenkens. Aber diese Möglichkeit eines Irrtums bleibt mit nur geringer Verminderung auch bestehen, wenn die Beurteilung um drei bis vier Jahre hinausgeschoben wird. Und zu einem relativ sicheren Urteile über die Leistungsfähigkeit eines Schülers genügen im allgemeinen sechs Schuljahre wirklich vollauf: das bedarf für den Pädagogen keiner besonderen Beweisführung. Jeder ordentliche Klassenlehrer einer Quarta kann mit leidlicher

[1]) Vgl. Kase in Frauenbildung 1904 III. Heft S. 151 ff.

Sicherheit bestimmen, von welchen Schülern er sich für die obersten Klassen die besten Leistungen versprechen darf, welche sich nur mühsam oder auch gar nicht bis dahin durchschlagen werden.

Im übrigen darf man nicht vergessen, daß Minimalalter und Durchschnittsalter zweierlei ist. Das letztere betrug bei Eröffnung der Schöneberger Realgymnasialkurse für die 30 eintretenden Schülerinnen $13^1/_2$ Jahre, für den nächsten Jahrgang $13^1/_4$ Jahre. So dürfte es wohl auch in Zukunft wegen des selteneren Zuganges älterer Schülerinnen noch etwas zurückgehen, aber kaum unter 13 Jahre herabsinken.

Ungleich wertvoller als eine etwaige geringfügige Erhöhung des Minimalalters bleibt für das Gedeihen dieser jungen Schulgattung die Wahrung des Charakters einer gewissen geistigen Selekta. Daß sich nur gut befähigte und dabei körperlich widerstandsfähige Mädchen der Gymnasiallaufbahn zuwenden sollen, ist regelmäßig und allseitig die laute oder stillschweigende Voraussetzung des Frauenstudiums gewesen, insbesondere auch in den denkwürdigen Landtagsverhandlungen vom März 1903. Gleichwohl vermissen wir — es sei mir gestattet, auf diesen für die Praxis nicht unwichtigen Punkt hinzuweisen — einen Ausdruck dieser Condicio sine qua non in der Verordnung vom 14. Juli 1902, welche die Eröffnung der ersten realgymnasialen Kurse an öffentlichen Schulen in Preußen genehmigte. Insbesondere geben die Worte der zweiten Bestimmung: 'In die unterste Realgymnasialklasse dürfen nur solche Schülerinnen der städtischen höheren Mädchenschule aufgenommen werden, welche das zwölfte Lebensjahr vollendet und die Reife für die Oberstufe nachweislich erreicht haben. Anderweitig vorgebildete Schülerinnen haben sich ausnahmslos einer schriftlichen und mündlichen Aufnahmeprüfung vor dem Leiter der Anstalt zu unterziehen', dem Direktor und den Lehrern noch kein ausreichendes Recht an die Hand, den Übertritt eines körperlich oder geistig zu schwach erscheinenden Mädchens in die Gymnasialklasse gegen den Wunsch seiner Eltern zu verhindern, wofern dasselbe nur innerhalb der Mädchenschule selbst für versetzungsfähig erklärt worden ist. In dieser Hinsicht wäre es dringend wünschenswert, wenn dem Urteile von Direktor und Lehrern unabhängig von der Frage der Versetzung eine dezisive Kraft eingeräumt oder auch, wie dies schon Kase a. a. O. vorschlägt, die Aufnahme in die Realgymnasialabteilung von einer gewissen Höhe der Leistungen direkt abhängig gemacht würde.

Was im übrigen die in anderthalbjähriger Praxis gewonnenen unterrichtlichen Erfahrungen an den Schöneberger Realgymnasialkursen anlangt, so würde es im Hinblick auf die geltend gemachten Desiderien sowie bei der Kürze der Probezeit als verfrüht erscheinen, schon jetzt von einer definitiven Bewährung reden zu wollen. Um so freudiger und bestimmter darf es ausgesprochen werden, daß die bisherige Entwicklung des Unternehmens zu den besten Hoffnungen berechtigt. Und diese glücklichen Auspizien sind um so wertvoller, als sie nicht getrübt werden durch eins jener bedenklichen Omina, welche gerade die glänzendsten Prüfungsresultate der vierjährigen Aufbaukurse be-

gleiten: in keinerlei Weise noch sind Klagen wegen Überbürdung laut geworden oder gar gesundheitliche Schädigungen infolge von geistiger Überanstrengung zutage getreten. Selbstverständlich differiert die häusliche Arbeitszeit im einzelnen Falle je nach Fleiß und Befähigung. Wenn aber häufigere Kontrollen als tägliches Durchschnittsmaß $2^1/_2$ Stunden ergaben, so kann dabei von einer Überbürdung um so weniger die Rede sein, als einige schwache Schülerinnen mit abnorm langer Arbeitszeit mit eingerechnet sind. Dementsprechend war auch der Gesundheitszustand der Schülerinnen ein recht guter, wohl besser als in allen anderen Klassen der Schule. Frische und Regsamkeit ließen wenig zu wünschen übrig.

Von der äußeren Einrichtung der Schöneberger Realgymnasialkurse soll hier nicht weiter die Rede sein. Der Leiter derselben, Direktor Rudolf Schmidt, dem in erster Linie das Verdienst ihrer Begründung zukommt, hat im Osterprogramm der Städtischen höheren Mädchenschule 1903 einen Abriß über ihre Genesis und Organisation gegeben. Desgleichen findet sich das Wichtigste bei Kase a. a. O. Auch oben sind mehrere Punkte: das Minimalalter von zwölf Jahren, das Durchschnittsalter, der Anschluß des Lehrplanes an den des Frankfurter Reformrealgymnasiums, zur Sprache gekommen. Von Interesse dürfte auch eine kurze Zusammenstellung der väterlichen Berufe sein. Sie zeigt, in welchen Schichten der Gesellschaft das Bedürfnis und die Wertschätzung einer höheren Frauenbildung am tiefsten empfunden wird. Die beiden bis jetzt bestehenden Realgymnasialklassen besuchen zur Zeit 56 Schülerinnen, darunter 5 Schwesternpaare. Von ihren Vätern sind resp. waren 15 Kaufleute, 7 Juristen, 5 Vertreter des Baufaches, 4 des (zumeist höheren) Lehrfaches, 3 Rentner, je 2 Geistliche, Offiziere, höhere Postbeamte, Fabrikanten, je 1 Schriftsteller, Museumsdirektor, Universitätsprofessor, Juwelier, Landmesser, Rechnungsrat, Apotheker, Maurer, Militärroßarzt.

Die Entwicklungsgeschichte der höheren Knabenschule, die zu einer Dreiteilung geführt hat, zeigt deutlich, wie wenig sich die verschiedenartigen Ansprüche, die unsere Zeit an die höhere Ausbildung unserer männlichen Jugend stellt, durch eine Einheitsschule befriedigen lassen. Das sollte davor warnen, höhere Mädchenschule und Mädchengymnasium zu einem organischen Ganzen verquicken zu wollen. Denn darüber darf sich niemand täuschen: die Vorbereitung zum Hausmutterberuf und die zum akademischen Studium stellen Erziehungsaufgaben, die gewiß nicht weniger divergieren als die Bildungsziele der verschiedenen höheren Knabenschulen. Wer sie an einem Wege sucht, gerät in Gefahr, dies oder jenes Ziel zu verfehlen.

Der sechsjährige Realgymnasialkurs mit seiner Gabelung macht keinen Anspruch darauf, dies Dilemma zu lösen und allen Wünschen gerecht zu werden. Aber der nach dieser Seite hin gemachte 'Versuch' verspricht einen vollwertigen Beitrag zur Reform der höheren Mädchenbildung, indem er seine Aufgabe erfüllt, die Mädchen auf Grund einer allgemeinen 6—7jährigen Schulvorbildung in gesunden Bahnen den Zielen der neunjährigen Vollanstalten zuzuführen.

———— ————

EIN GESPRÄCH MIT GOETHE

Vorbemerkung. Karl Julius Sillig (1801—1855), seit 1825 Lehrer an der Kreuzschule in Dresden, der wissenschaftlichen Welt namentlich als Pliniusherausgeber bekannt, in seiner engeren Heimat auch als Jugendlehrer König Alberts in freundlicher Erinnerung, ist in diesen Jahrbüchern schon einmal rühmlich genannt worden um eines rührenden Zeugnisses willen von stillem Gelehrtenfleiße, jener neun Foliobände der Kreuzschulbibliothek, die er mit mühseligen Kopien antiker Bildwerke angefüllt hat, ein rechtes Gegenbild zu der Bequemlichkeit, mit der uns heute die besten Anschauungsmittel zugänglich sind (R. Wagner, Jahrg. 1898 II 518).

Sillig hatte, wie es scheint durch Mitarbeit an Böttigers Amalthea (seit 1822) und an der Jenaischen Literaturzeitung (seit 1824), Fühlung mit dem weimarischen Kreise, und so ist es nicht auffallend, daß er sein erstes größeres Werk auch an Goethe gelangen ließ, den Catalogus artificum sive architecti statuarii sculptores pictores caelatores et scalptores Graecorum et Romanorum litterarum ordine dispositi (Dresd. et Lips. 1827). Am 30. Juli 1830 ist ihm alsdann das Glück einer Unterredung mit dem Altmeister zuteil geworden, die er (vermutlich unmittelbar darauf, in seinem Absteigequartier 'Zum Elephanten') zu Papier gebracht hat. Diese Aufzeichnung ist im Juli 1897 in der Brieflade (d. h. dem Gutsarchiv) des Gutes Oxeln in Kurland unter dem Nachlaß der dort verstorbenen Tochter Silligs Frau Marie v. Bach durch Herrn Pastor Dr. H. Neubert (in Dresden) aufgefunden und mir unter Mitteilung der nötigsten Data zur Veröffentlichung überwiesen worden. Das Tagebuch Goethes (Sophienausgabe III 12, 1901, 281) scheint gleichfalls den Silligschen Besuch an dem betreffenden Tage zu bestätigen, wenn auch der Schreiber den Namen des Besuchers aus irgend einem Grunde nicht mit hingesetzt hat. Obwohl die Lücke unausgefüllt geblieben ist, so wird doch eben Sillig gemeint sein mit der Notiz: 'Um 12 Uhr Herr Durand. Hernach Herr Hofrat Vogel mit Professor . . . . . Zu Mittag mit den Kindern.' Zwar hatte Sillig den amtlichen Titel Professor nicht, aber die Bezeichnung könnte ja appellativ zu verstehen oder auch auf Vogels Rechnung zu setzen sein, wenn dieser, wie es scheint, den Dresdner Gelehrten eingeführt haben sollte: die von Frau v. Bach handschriftlich verfaßte Biographie Silligs sagt allerdings nichts über eine derartige Beziehung zu dem Arzte Goethes. Übrigens ist noch zu bemerken, daß Sillig den alten Herrn in einer seiner philologisch-archäologischen Gedankenwelt besonders ge-

neigten Stimmung gefunden hat. Denn Goethe war nach Ausweis des Tagebuchs in jenen Tagen lebhaft in dieser Richtung interessiert durch die gerade am Abend zuvor angekommenen Werke, Bröndsteds Athen und Cockerells Wiederherstellung des Kapitols. O. Immisch.

HAUPTPUNKTE MEINER UNTERREDUNG MIT GÖTHE.

Am 30. Juli 1830.

Nachdem ich mich entschuldigt, ihm mein Buch überreicht zu haben, sagte er:

'Es ist mir sehr angenehm gewesen, Ihre Schrift kennen zu lernen. Es ist so bequem, alle Stellen über die Künstler mit einemmale übersehen zu können. Ich habe, wie Sie wissen, mit meinen Freunden mich bemüht, die Kunst der Alten richtiger aufzufassen und die verlornen Gemälde besser zu restaurieren als z. B. der Graf Caylus.'

Nach einigen Äußerungen von mir über den bleibenden Werth des Alterthums und seine ewige Belehrung fuhr er fort:

'Ja! So lese man nur z. B., was Seneca[1]) sagt. Was man in Rom alles vereinigt, was wir nie so zusammenbringen können! Wir würden ja noch in der Barbarei leben, wenn nicht jene Überreste des Alterthums in verschiedner Gestalt vorhanden wären.'

Hier äußerte ich ungefähr, daß auch täglich durch die Entdeckungen der Reisenden das Alterthum immer mehr und mehr gerechtfertigt würde, worauf er entgegnete:

'Ja, wenn wir nur noch mehr davon wüßten. Aber unsre Kenntniß ist gar zu mangelhaft. So habe ich in Ihrem Buche, Sie sehen welchen Theil ich daran nehme, sogleich gelesen, was Sie über den Apelles gesagt haben (man fängt ja allemal bei den Proceribus an!). Da erzählt unter anderm Plinius[2]), daß er seinen Gemälden eine Lazur, einen Firniß gegeben habe. Nun, zum Teufel! was ist das? es ist noch nicht zu entdecken gewesen.'

Als ich hier ihn gleichfalls an unsre Unkunde über die Wachsmalerei erinnerte, pflichtete er mir bei und fuhr fort:

'Es ist doch zum Erstaunen, welchen Einfluß die Alten stets ausgeübt haben. So z. B. das kleine Buch des Aristoteles, welchen Einfluß hat es auf die Franzosen gehabt. Recht gut kann man auf dasselbe das Schicksal der Bibel anwenden! Beide Bücher so einfach und verständlich, wenn sie mit rechtem Auge angesehen werden, wie sind sie mißverstanden worden!'

Hierauf wendete sich das Gespräch auf meine Theilnahme an der Herausgabe des Plinius, wo ich ihm die Gnade der Regierungen[3]) für dieß Unter-

[1]) Es scheinen Stellen vorzuschweben wie Ad Helv. 6, 2; De clem. I 6, 1.

[2]) Sillig, Catalogus S. 73.

[3]) 1831 schreibt Sillig in der Vorrede zum 1. Bd. der Teubneriana über die künftige editio maior (1851—1858): *Cuius curandae consilium cum sub auspiciis laetissimis natum esset, a duobus Regibus Germanis munificentissime est provisum, ut ea aliquando, deo mihi vires servante, luculento habitu prodire queat.*

nehmen rühmte. Er äußerte seine Freude darüber, und als ich bemerkte, daß allerdings jetzt bei solchen Arbeiten man auf wenig Theilnahme rechnen könne und der Philolog namentlich sich sehr beschränken müsse, sprach er:

'Dieß darf Sie nicht kümmern. Sie haben ein Ziel, Sie verfolgen es klar und redlich, und nun brauchen Sie nicht zu fragen: interessirt es den, oder den, sondern Sie sagen: mich interessirt's, und dieß ist genug.'

Hierauf, als ich ihn an das jetzt wenige Interesse für Wissenschaft erinnerte, während die Technik alles verschlänge, sagte er:

'Ja, ja, das Übertreiben der Technik, und daß viele, denen es nichts angeht, sich jetzt ums Regiment bekümmern.'

Hieran knüpfte ich die Bemerkung über die jetzige Verwirrung im Allgemeinen, worauf er äußerte:

'Die Sachen verwirren am Ende weniger, als vielmehr die Art, wie über die Sachen gesprochen wird, so wie der Alte[1]) sagt: *οὐ γὰρ ταράσσει* — —. Bei allem dem aber wird das Alterthum und seine Verehrung nicht untergehen. Freilich gehört zur Philologie mehr, als so in der Regel angenommen wird. Denn, wie es ja auch hier zusieht (?), mancher, der etwas Griechisch und Lateinisch versteht, glaubt Philolog zu sein, bringt es aber auch freilich zu nichts.'

Als ich hinwarf, daß ja unser ganzes jetziges Streben nur ein approximatives an das Alterthum sei, sagte er mit Lächeln:

'Hum, wir können es uns wohl sagen, wenn wir unter uns sind.'

Nachdem er nun noch über mein äußeres Verhältnis in Dresden sich erkundigt und gefragt hatte, ob denn auch die Schule gut fundirt sei, worauf meine ganz entgegengesetzte Antwort ihm auffiel, so stand ich auf mit der Frage, ob er etwas nach Dresden zu bestellen habe:

'Grüßen Sie die Freunde, die sich meiner erinnern, Herrn v. Quandt und Herrn Winkler. Sie intressiren sich für den Kunstverein, treiben aber freilich die Sache etwas oberflächlich. Indeß das ganze Leben ist ja am Ende nichts als Oberfläche. — — Es ist mir recht angenehm gewesen Sie kennen gelernt zu haben, und es wird mich stets freuen, von Ihren künftigen Arbeiten in Kenntnis gesetzt zu werden.' — Julius Sillig.

[1]) Diese Beziehung vermag ich nicht aufzuhellen.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

WO BLEIBT DIE SCHULREFORM?

So fragt Dr. Rhenius, Direktor der Landwirtschaftsschule mit Gymnasialklassen zu Samter in einer der deutschen Jugend und ihrem Kaiser gewidmeten Reformschrift[1]), und die Antwort lautet ungefähr so: Sie ist elendiglich im Sumpfe stecken geblieben, denn eine wirkliche Reform müßte vor allem das heutige Gymnasium vom Erdboden vertilgen; es ist ja, bei Lichte besehen, eine Verdummungsanstalt, und nur aus allzugroßer Bescheidenheit sagen manche alte Herren, sie verdankten das, was sie geworden sind, dem Gymnasium; nein, trotz des Gymnasiums sind sie es geworden. Aber auch die übrigen höheren Schulen, selbst die sogenannten Reformanstalten, bedürfen einer gründlichen Reform. Weg mit Latein und Griechisch! Weg oder wenigstens in den Winkel mit Französisch und Englisch! Sie auf ein Minimum zu beschränken ist sehr wohl möglich, wenn sie richtig — etwa nach einer verbesserten Berlitzschoolmethode — betrieben werden. Dagegen muß unbedingt von Sexta bis Prima Unterricht in Heilkunde und Rechtskunde erteilt werden, denn erstens haben diese Wissenschaften für jeden Menschen ihre unbestrittene praktische Wichtigkeit, und sodann müssen sie auch dem künftigen Fachmann schon früh in Fleisch und Blut übergehen: 'wer damit erst im 20. Lebensjahre beginnt und nicht schon im 10., der wird so leicht kein tüchtiger Arzt (Jurist) mehr werden können'! Die allererste Stelle aber müssen Turnen, Zeichnen und Singen einnehmen; sie müssen Haupt- und Versetzungsfächer werden, so daß also ungenügende Kenntnisse in anderen Fächern durch gute Leistungen im Turnen kompensiert werden können. Demnach gestaltet sich ein idealer Lehrplan für ein Gymnasium, das seinen Namen mit Recht tragen will, folgendermaßen:

Religion	VI—I^a	2	Stunden
Deutsch	-	6	-
Turnen	-	6	-
Erdkunde	-	2	-
Heilkunde	VI—III^a	2	-
	II^b—I^a	4	-
Rechtskunde	desgl.		
Zeichnen	VI—I^a	2	-
Singen	-	2	-
Rechenkunst	-	4	-
Naturkunde	V—I^a	2	-
Geschichte	IV—I^a	2	-
Physik	III^b—I^a	2	-
Chemie	III^a—I^a	2	-

Das ergibt also für die Sekunden und Primen wöchentlich 40 Lehrstunden. Man sollte meinen, reichlich genug. Aber wenn es sein muß, können nach des Verfassers Ansicht auch noch mehrere fremde Sprachen hinzugenommen werden. Wie das zu machen ist, das lese man in dem Büchlein selber nach; es bietet über jedes Lehrfach Kritiken des Bestehenden und Vorschläge zur Besserung, die in ihrer bunten Mischung von Richtigem, Unrichtigem und Übertriebenem den Leser sicherlich amüsieren werden.

Das wäre also wieder einmal eine Schulreform, und diesmal eine radikale. Ob sie wohl noch überboten werden kann? O gewiß! Es wäre ja denkbar, daß man den fruchtbaren Gedanken weiter verfolgte, der uns auf S. 146 geboten wird: 'Hätten wir Schulen, wo nur gezeichnet und geturnt würde, so wären diese unseren sämtlichen Schulen unendlich überlegen. Zeichnen und Turnen haben das mit-

[1]) Rhenius, Wo bleibt die Schulreform? Ein Weckruf an das Volk der Denker. Leipzig, Dietrich 1904.

einander gemein, daß sie vom Schüler wirkliche Selbstbetätigung verlangen. Der übrige Schulunterricht ist keine Tätigkeit des Schülers, sondern ein Leiden des Schülers in jedem Sinne des Wortes.'

B. G.

K. Schenk, Lehrbuch der Geschichte für Lehranstalten. Zweite Auflage, gemeinsam für alle Schularten neu bearbeitet von Julius Koch. III. Teil: Lehraufgabe der Quarta. Geschichte der Griechen und Römer bis zur Zeit Christi. Mit 4 Geschichtskarten. VIII und 80 S. 8.

Dasselbe. IV. Teil: Lehraufgabe der Untertertia. Vom Tode des Augustus bis zum Ausgange des Mittelalters. Mit 3 Karten. IV und 99 S. 8. B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1904.

Vor etwa sechs Jahren ließ K. Schenk im Teubnerschen Verlage die ersten Teile eines zusammenhängenden Lehrbuchs der Geschichte für Gymnasien und Realschulen erscheinen, die sogleich die Aufmerksamkeit der Fachgenossen erregten. Schon der Plan des Verfassers ein Unterrichtswerk zu schreiben, das nach einheitlichen Gesichtspunkten dem Schüler das historische Unterrichtspensum sämtlicher Klassen von der Sexta bis zur Oberprima vermitteln sollte, war ein glücklicher zu nennen. Der Stoff war nach den neuen Lehrplänen für preußische Schulen in 9 Bändchen verteilt, die sich gegenseitig erweiterten und ergänzten. Der Hauptvorzug des Werkes aber lag in der Betonung der Kulturgeschichte. In lesbarer Form und seinem Verständnis angepaßt, erfuhr der Schüler das Wichtigste über Volkstum, Lebensweise, Verfassung, Kriegswesen, Handel, Kunst und Wissenschaft, wobei Schenk mit Geschick die Gefahr mied des Guten zu viel zu tun. Es war dem Verfasser nicht beschieden sein Werk zu Ende zu führen; als ihm der Tod die Feder aus der Hand nahm, setzten E. Wolf und P. Pomtow seine Arbeit in gleichem Sinne fort; außerdem erschienen noch besondere Ausgaben des Lehrbuches für die Bedürfnisse preußischer und sächsischer Lehrerbildungsanstalten sowie höherer Mädchenschulen.

Mittlerweile ist eine Neuauflage der Ausgaben A für Gymnasien und B für Realschulen notwendig geworden. Ihre Besorgung hat die Verlagsbuchhandlung in die Hände von J. Koch gelegt, auf dessen Antrag die beiden Ausgaben in eine zusammengezogen worden sind. Zunächst sind die Teile III für Quarta und IV für Untertertia erschienen. In einem ausführlichen Vorwort verbreitet sich Koch über die Grundsätze, die ihn bei der Herausgabe geleitet haben, und gibt Rechenschaft über die vorgenommenen Änderungen. Man wird sich mit seinem Verfahren gern einverstanden erklären; wirklich Wissenswertes wird nirgends vermißt; die kulturhistorischen Partien machen auch in der neuen Auflage den Vorzug des Buches aus. Es würde zu weit führen den Inhalt der einzelnen Abschnitte hier anzugeben; man nehme das Buch selbst zur Hand, und man wird seine Freude haben an der Fülle des Gebotenen sowie der einfachen und klaren Form der Darstellung. Durch Beigabe von synchronistischen Tabellen, die nur das Notwendigste an Zahlen enthalten, und von erläuternden Karten erhöht sich noch die Brauchbarkeit des Werkes. Mit gutem Gewissen kann man sagen, daß bei der Neuherausgabe bisher eine glückliche Hand gewaltet hat. Aufgefallen ist mir nur die große Zahl erklärender Anmerkungen unter dem Texte. Man kann über deren Zweckmäßigkeit verschiedener Ansicht sein; nach meiner Meinung sollten die notwendigen Erklärungen mehr dem Lehrer überlassen bleiben, dem das Lehrbuch nicht zu viel vorweg nehmen darf. Alle neu vorkommenden Begriffe und Ausdrücke können eben doch nicht in Anmerkungen erklärt werden, und man fragt sich vergeblich, weshalb Königsherrschaft, Adelsherrschaft, Söldner, Großmacht, Reede, Triere erklärt werden, während Pyramide, Obelisk u. a. unerklärt bleiben. Doch soll diese Ausstellung dem Werte des Buches keinen Abbruch tun; es ist und bleibt eine willkommene Gabe für unsere höheren Schulen.

H. Groszmann.

DER SOGENANNTE IRREALIS DER GEGENWART IM LATEINISCHEN

Von Rudolf Methner

(Schluß)

II. Der Irrealis der Gegenwart in Wunschsätzen

Es wird gelehrt, daß in Wunschsätzen der Coni. impf. oder plusqpf. steht, wenn der Redende sich den Wunsch als unerfüllbar vorstellt. Bezüglich des Unterschiedes zwischen Impf. und Plusqpf. enthalten die Lehrbücher entweder keine Feststellung, oder sie lehren, wie R. Kühner, Stegmann, H. J. Müller, Ellendt-Seyffert, daß das Impf. steht, wenn der Wunsch als unerfüllbar für die Gegenwart bezeichnet werden soll. Und wenn sie hierbei auch den Ausdruck 'Irrealis der Gegenwart' vermeiden, so ändert dies doch nichts an der Tatsache, daß auch hier der Coni. impf. in Beziehung zur Gegenwart gebraucht sein soll.

Gegen diese Bezeichnung und Auffassung erheben sich folgende Bedenken:

1. Was zunächst den Begriff der Unerfüllbarkeit betrifft, so ist, worauf schon von anderen Seiten hingewiesen worden ist, zu bedenken, daß, wer einen wirklichen Wunsch ausspricht, und mag er auch noch so phantastisch sein, im Augenblicke des Wünschens gar nicht daran denkt, und auch gar nicht daran denken will, daß sein Wunsch keine Aussicht auf Erfüllung hat; er läßt der Phantasie die Zügel schießen, die Verstandestätigkeit ist dabei ausgeschaltet. Und so finden sich bei Plautus und Terenz eine ganze Menge solcher Beispiele, s. Blase, Gesch. d. Irr. S. 3. Nun sagt Blase, Cicero (und doch wohl die Schriftsteller der klassischen Zeit überhaupt?) würde in einem solchen Falle den Coni. impf. setzen; in demselben Sinne äußert er sich auch in Landgrafs hist. Gr. S. 131: der Coni. praes. werde im Altlatein auch da gebraucht, wo in der späteren Latinität regelmäßig Coni. impf. eintreten würde. Und das ist wohl die allgemeine Ansicht. Danach hat also Cicero, ehe er einen Wunsch aussprach, sich erst überlegt, ob dieser Wunsch erfüllbar ist oder nicht! Aber weshalb sollte er auch nur das Bedürfnis gehabt haben, eine solche Scheidung vorzunehmen und diesem Unterschiede auch sprachlichen Ausdruck zu geben? Auch stimmt damit nicht die Tatsache, daß nicht nur bei den Dichtern der klassischen Zeit der Coni. praes. bei zweifellos unerfüllbaren Wünschen vorkommt, z. B. Verg. Aen. VIII 560 o mihi praeteritos referat si Juppiter annos, Prop. II 2, 15 hanc utinam faciem nolit mutare senectus, sondern auch bei Cicero selbst, z. B. Nat. deor. I 32, 91 utinam tam facile vera

invenire possim quam falsa convincere, das ist doch gewiß ein Wunsch, von dem der Wünschende weiß, daß er unerfüllbar ist. Verr. I 23, 61 plurimas tabulas optimas deportasse te negare non potes: atque utinam neges. Ebd. III 45, 107 illud quidem non dices (quod utinam dicas) ad Apronium non pervenisse tantum. Cat. I 9, 22 utinam tibi istam mentem dii immortales duint. Cicero will Catilina bewegen Rom zu verlassen, aber die vorausgehenden Worte tu ut ullam fugam meditere? tu ut ullum exilium cogites? zeigen deutlich, daß Cicero sich so stellt, als sähe er diesen Wunsch für unerfüllbar an. Und es ist auch klar, weshalb er sich so stellt. Im andern Falle nämlich müßte er fürchten, daß Catilina gerade deshalb Rom nicht verläßt, weil er sieht, daß Cicero darauf rechnet. Dieser Auffassung widerspricht es nicht, wenn Cicero bald darauf (§ 23) ihn direkt auffordert proficiscere, denn hier benutzt er wieder ein anderes Motiv: er will ihn bewegen Rom zu verlassen, indem er ihm zu bedenken gibt, was für üble Folgen dies für ihn (Cicero) haben würde. — Ich bemerke, daß die genannten Stellen nur aus den Reden entnommen sind nach Merguets Lexikon. Wenn sich auch sonst bei Cicero solche Fälle nur in geringem Maße finden, so werde ich diese Tatsache weiter unten auf eine andere Weise zu erklären versuchen. Umgekehrt finden sich bei ihm auch solche Beispiele mit Coni. impf., wo man durchaus nicht sagen kann, daß der Redende den Wunsch als unerfüllbar ansehen mußte, z. B. Phil. I 7, 16 vellem adesset M. Antonius. Antonius weilte damals noch in Rom, warum hätte also seine Anwesenheit im Senat irgend jemand als unmöglich erscheinen sollen? Tusc. V 22, 63 utinam ego tertius vobis amicus adscriberer. Weshalb sollte denn dieser Wunsch des Tyrannen unerfüllbar gewesen sein oder ihm so geschienen haben? Cicero selber hält die Erfüllbarkeit nicht für ausgeschlossen, indem er an einer anderen Stelle (Off. III 10, 45) sagt: admiratus eorum fidem petivit, ut se ad amicitiam tertium adscriberent. Wenn er sie darum bat, so hielt er die Erfüllung der Bitte doch nicht für unmöglich. Ebenso sagt Hyginus (Fab. 257): rogavit eos, ut se in amicitiam reciperent, und nach ihm Schiller: 'so nehmt auch mich zum Genossen an'.

2. Was soll es ferner heißen 'unerfüllbar für die Gegenwart'? Jeder Wunsch, den ich ausspreche, ist in dem Augenblicke, wo ich ihn ausspreche, noch unerfüllt. Ob er erfüllbar ist oder nicht, lehrt nicht die Gegenwart, sondern die Zukunft, z. B. Att. II 13, 5 utinam adesses. Für die Gegenwart ist dieser Wunsch nur unerfüllt, für unerfüllbar sieht der Redende ihn nicht an, setzt er doch gleich hinzu: sed tamen, si erit necesse, arcessemus. Dementsprechend ist es auch falsch, von einem Wunschsatz mit Coni. plusqpf. zu sagen, das Plusqpf. stehe, um den Wunsch als unerfüllbar für die Vergangenheit zu bezeichnen. So sagt R. Kühner (S. 139) von der Stelle Att. XI 9, 3 utinam ne quid ex eadem matre postea natum esset, das Plusqpf. stehe hier, weil der Wunsch nicht in Erfüllung gehen konnte. Aber warum hätte es denn unmöglich sein sollen, daß Ciceros Mutter keinem weiteren Sprößling mehr das Leben schenkte?

3. Es ist, ebenso wie bei den Bedingungssätzen, von vornherein unwahrschein-

lich, daß der Coni. impf. in Wunschsätzen in Beziehung auf die Gegenwart des Redenden stehen soll. Und das behauptet Blase mit Entschiedenheit. So sagt er in der Gesch. d. Irr. (S. 3): 'Von ganz besonderer Wichtigkeit ist es, daß Plautus und Terenz den Coni. impf. in Wunschsätzen in präteritaler Bedeutung setzen, ein Gebrauch, der bei keinem Schriftsteller der klassischen Zeit oder der späteren Zeit sich wiederfindet, es müßte denn ein Afrikaner sein', und bei Landgraf (S. 154): '[Nur] im Altlatein hat der Coni. impf. gelegentlich präteritale Bedeutung.' [Über die Tempusverschiebung, mit der Blase dieses angebliche Faktum zu erklären versucht, habe ich mich oben S. 86 ff. geäußert.]

Auch die Tatsachen beweisen die Unrichtigkeit jener Behauptung. Nicht bloß bei Plautus und Terenz (z. B. utinam te di perderent, hätten dich doch damals die Götter vernichtet), sondern auch bei Cicero und den Dichtern der klassischen Zeit finden sich gar manche Wunschsätze mit Coni. impf., in denen dieser ganz sicher in Beziehung auf die Vergangenheit steht, und sehr viele Sätze, in denen eine Beziehung auf die Vergangenheit mindestens ebensogut angenommen werden kann wie eine solche auf die Gegenwart. Verg. Aen. I 576 atque utinam rex ipse Noto compulsus eodem afforet Aeneas. Der Zusammenhang und die enge Verbindung von afforet mit den Worten Noto compulsus eodem (sc. quo vos compulsi estis) ergibt deutlich, daß Didos Wunsch sich auf die schon erfolgte Landung der Trojaner bezieht: 'Wenn er doch von demselben Winde, wie ihr, ans Land getrieben worden wäre. Da er aber wo anders gelandet ist, so werde ich Leute schicken' u. s. w. Cic. Phil. V 2, 5 qui utinam omnes ante me sententiam rogarentur. Hier hat Cicero die nunmehr schon der Vergangenheit angehörende Aufforderung des Vorsitzenden im Sinne, und wir können nicht anders übersetzen als: wenn sie doch vor mir befragt worden wären. Ebd. I 7, 17 pecunia utinam ad Opis maneret. Cicero spricht hier von den acta Caesaris, die Antonius nicht erst jetzt, sondern bald nach dem Tode Cäsars angeblich zur Ausführung brachte. Ironisch meint er, daß eine jener Verfügungen wohl dahin gegangen sei, daß Antonius sich des Schatzes bemächtige (quamquam eo quoque sit effusa, si ita in actis fuit). Hieran denkt er, wenn er sagt: wenn doch wenigstens das Geld im Tempel geblieben wäre, wenn Ant. wenigstens das nicht geraubt hätte. Koch-Eberhard erklären: maneret = (adhuc) exstaret. Selbst wenn diese Erklärung sprachlich richtig ist, so doch nicht sachlich. Denn Cicero mußte sich doch sagen, daß, wenn das Geld jetzt noch da wäre, A. sich nicht besinnen würde, es an sich zu nehmen. Sull. 19, 54 utinam quidem haec ipsa aequorum exspectationi satis facere posset. Es handelt sich um Vorgänge, die ein Jahr vor der Rede stattgefunden hatten. Cicero gibt zu, daß Sulla damals eine Gladiatorenbande angeworben habe, aber für Faustus, der Spiele zu geben hatte. Er sagt nun: ach wenn doch eben diese von Sulla geworbene Bande zur Verwendung bei den Spielen gekommen wäre; dann wäre ja der Verdacht, sie sei ad caedem ac tumultum geworben worden, widerlegt gewesen. Mil. 38, 103 utinam di immortales fecissent, . . . utinam P. Clodius non modo viveret, sed etiam praetor, consul, dictator esset. Ohne Anakoluth würde es heißen: utinam di fecissent,

ut viveret. Der Redner versetzt sich also in die Vergangenheit, und daran ändert sich nichts, wenn er mit Anakoluth sagt: utinam viveret = wenn er doch am Leben geblieben wäre. Or. 41, 141 si 'profitear — quod utinam possem — me studiosis dicendi praecepta et quasi vias, quae ad eloquentiam ferrent, traditurum, quis tandem id iustus rerum existimator reprehendet? — Worauf bezieht sich quod? Doch nicht auf das vorangehende profitear, sondern, wie so häufig, auf das Folgende, nämlich auf den in den Worten praecepta traditurum liegenden Begriff tradere = utinam possem tradere. Was ist nun zu traditurum zu ergänzen, ein esse oder ein fuisse? Das ist hier mit Sicherheit festzustellen, denn der Coni. impf. ferrent ist nur dann zu erklären, wenn er abhängig ist von einem traditurum fuisse. Cicero würde also unabhängig sich so ausdrücken: si profitear id: vias, quae ad eloq. ferrent, traditurus fui, ich habe bei der Abfassung die Absicht gehabt zu lehren. Er hat also jenen Zeitpunkt der Vergangenheit im Auge. Wenn er nun hinzufügt: quod utinam possem, so bezieht sich dies auch auf jene Zeit und ist zu übersetzen 'hätte ich doch auch die Fähigkeit dazu gehabt'. Gewiß gilt der hierin enthaltene Gedanke 'leider hatte ich nicht die Fähigkeit' auch noch für die Gegenwart: 'leider habe ich nicht die F.', aber dadurch verliert possem nicht seine präteritale Bedeutung. Phil. XI 5, 12 quibus utinam contenti essent. Sowohl die Worte vorher agrum est largitus, ut haberent als die Worte nachher quidvis patiendum fuit zeigen, daß Cicero mit seinen Gedanken in der Vergangenheit weilt, und es ist zu übersetzen: 'wenn sie doch sich begnügt hätten'. Brut. 73, 256 f. sed tamen malim mihi Crassi unam pro M.' Curio dictionem quam castellanos triumphos duo. — At plus interfuit rei publicae castellum capi Ligurum quam bene defendi causam M.' Curii. — Credo. Sed Atheniensium quoque plus interfuit firma tecta in domiciliis habere quam Minervae signum ex ebore pulcherrimum; tamen ego me Phidiam esse mallem quam vel optimum fabrum tignarium. Reisig (§ 296) erklärt den Unterschied zwischen malim und mallem folgendermaßen: 'Im ersteren Falle, bei malim, treibt den Cicero seine Gesinnung, die ihm einen Wunsch gestattet: wenn ich wählen wollte [auch handelt es sich um sein eigenes Fach, die Beredsamkeit]. Im zweiten Falle, bei mallem, liegt zum Grunde: wenn ich wählen sollte, ich mag aber nicht wählen, denn nicht nur ein Zimmermann, sondern selbst auch ein Phidias zu sein war für einen Römer nichts Ehrenwertes; [vielmehr: ich kann nicht wählen, denn die Wahl betrifft Vorzüge, die ihm ganz fremd sind.]' Beide Erklärungen helfen uns nichts. Denn warum sollte Cicero nicht wählen mögen, da er selbst annimmt, er sei vor diese Wahl gestellt? Und warum sollte er nicht wählen können, da doch keine Fachkenntnisse dazu gehören, zu entscheiden, daß ein Bildhauer höher im Werte steht als ein Zimmermann? Die richtige Erklärung liegt doch ganz nahe, wenn wir beachten, daß Cicero bei den Worten sed Atheniensium interfuit mit seinen Gedanken in die Vergangenheit schweift: Ich hätte, wenn ich damals gelebt hätte, lieber Phidias als ein noch so tüchtiger Zimmermann sein wollen. Reisigs Erklärung ist um so auffallender, als er in demselben Paragraphen sagt: 'Zugleich heißt vellem auch «ich hätte gewünscht» für voluissem'.

An anderen Stellen ist eine Beziehung auf die Vergangenheit zwar nicht zu beweisen, aber auch nicht ausgeschlossen, z. B. Cic. Man. 10, 27 utinam virorum fortium copiam tantam haberetis, ut haec vobis deliberatio difficilis esset. Die Frage nach einem Nachfolger des Lukullus wurde doch nicht erst jetzt erörtert, sondern war schon lange vorher unter den Bürgern vielfach ventiliert worden, und so hindert uns nichts, anzunehmen, daß Cicero sich in jene Vergangenheit versetzt: hättet ihr doch die Wahl zwischen mehreren Männern gehabt, aber es war ja von vornherein klar, daß nur ein Mann in Betracht kommt. Natürlich gilt der Wunsch auch noch von der Gegenwart, aber deshalb verliert haberetis nicht seine präteritale Bedeutung. Auch R. Kühner, Griech. Gr.[2] II S. 195 bemerkt: 'Auch kann sich der Wunsch aus der Vergangenheit in die Gegenwart erstrecken.' (Für das Lateinische nimmt er merkwürdigerweise diese Möglichkeit nicht an.) Planc. 3, 7 quid? tu dignitatis iudicem putes esse populum? Fortasse nonnumquam est. Utinam vero semper esset. Dieser Wunsch gilt doch nicht bloß von der Gegenwart, sondern mindestens ebenso für die Vergangenheit, Cicero denkt dabei an die Erfahrungen, die er gemacht hat. Derartige Beispiele lassen sich noch mehr anführen.

Nun finden sich aber auch Beispiele, wo ein solches Sichhineinerstrecken des Gedankens aus der Vergangenheit in die Gegenwart nicht nachzuweisen ist, z. B. Cic. Att. II 19, 5 utinam adesses. Cicero wünscht, daß sein Freund jetzt hier wäre, vgl. § 1 me miserum, cur non ades? Weshalb steht nun hier das Impf.?

Wenn ich es jetzt unternehme, meine Erklärung vorzutragen, so knüpfe ich damit an einen Versuch an, den ich schon in den 'Untersuchungen' angedeutet habe.

Nur diejenigen Wunschsätze, die einen Coni. praes. oder perf. aufweisen, drücken einen wirklichen Wunsch aus. Der Gedanke an die Erfüllbarkeit spielt dabei, wie schon gesagt, gar keine Rolle. Wie der Coni. praes. auch da steht, wo der Redende weiß, daß der Wunsch nicht in Erfüllung gehen kann, so steht auch der Coni. perf., der zunächst bloß ausdrückt, daß der Redende das Vollendetsein einer Handlung wünscht, auch da, wo der Redende weiß, daß das Gegenteil des Gewünschten schon eingetreten ist, z. B. Ter. Andr. 463 utinam hic surdus aut haec muta facta sit, wenn er doch das Gehör oder sie die Sprache verloren hätte.

Wenn derartige Wunschsätze bei Cicero im Verhältnis zu den Komikern nur im geringsten Maße vorkommen, so braucht man zur Erklärung dieser Tatsache nicht irgend welche historische Entwicklung anzunehmen, sondern es genügt, den Unterschied der Stilgattungen zu beachten. Die Personen der Komödie, Sklaven, Dirnen, Mägde, unerfahrene Jünglinge u. s. w. lassen doch leicht ihre Phantasie mit dem Verstande durchgehen und sprechen die phantastischsten Wünsche aus. Ebenso schwelgt der bierfidele Studio in einer grotesken Vorstellung, wenn er singt: Ich wollt, ich wär ein Lujedor. Und auch der fromme, der begeisterte Sänger läßt seiner Phantasie die Zügel schießen, wenn er wünscht: O daß ich tausend Zungen hätte und einen tausendfachen

Mund. Aber der Redner und Philosoph Cicero hat zu solchen Exzessen der Phantasie doch kaum Veranlassung.

Dagegen Sätze, die einen Coni. impf. oder plsqpf. aufweisen, haben nur die Form der Wunschsätze, in Wirklichkeit drücken sie ein mehr oder weniger ärgerliches oder schmerzliches Bedauern aus, daß etwas ist oder nicht ist (s. Untersuchungen S. 138. In diesem Sinne äußert sich auch Lattmann in den Neuen Jahrbüchern 1903, S. 410ff.).[1] Dieser Sinn tritt in der oben angeführten Stelle Cic. Att. II 19, 1 und 5 deutlich hervor: me miserum, cur non ades?... Utinam adesses, und Cluent. 70, 198, wo die beiden aufeinander folgenden Sätze quam doleo abesse L. Volusienum und vellem praesentem posse P. Helvidium nominare durchaus gleichwertig sind.

Das Gefühl des Bedauerns hat der Redende in dem Augenblick, wo er spricht; es gehört der Gegenwart des Redenden an, aber wohlgemerkt, gleichviel ob er sagt utinam adesses oder ut. adfuisses. Aber wenn er sein Bedauern, daß etwas nicht ist, in der Form eines Wunsches ausspricht, so ist er sich zwar bewußt, daß das Eintreten der Handlung, deren Nichteingetretensein er bedauert, nicht mehr möglich ist (wohlgemerkt, nicht an sich unmöglich, sondern nicht mehr möglich), aber er stellt sich doch vor, daß es einmal möglich war ('möglich' in derselben uneingeschränkten Bedeutung wie in wirklichen Wunschsätzen). Und deshalb gebraucht die lateinische Sprache in diesem Falle nicht den (echten) Optativ utinam adsis oder adfueris (denn es handelt sich nicht um einen wirklichen Wunsch), sondern den Coni. pot. der Vergangenheit: adesses oder adfuisses. [Auch Ferd. Schultz (§ 340) sagt, daß der Coni. impf. und plsqpf. einen solchen Gedanken ausdrücke, dessen Verwirklichung als vergangene Möglichkeit bezeichnet werden soll. Abgesehen von der Unrichtigkeit des Ausdruckes 'Verwirklichung', denn der Redende denkt nicht mehr an eine Verwirklichung, hat er dieselbe Auffassung wie ich, nur daß er nicht die Konsequenz zieht und jene Konjunktive als Potentiale der Vergangenheit bezeichnet.]

Also z. B.:

Utinam pecunia maneret = ach, das Geld hätte da bleiben können, leider blieb es nicht da, und das bedauere ich. Utinam ante me rogarentur = ach, sie hätten vor mir befragt werden können, leider wurden sie nicht vor mir befragt. Utinam ego tertius vobis amicus adscriberer = ach, ich hätte von euch als Freund angenommen werden können, leider geschah es nicht, und das bedauere ich jetzt. Diese Stelle verlangt eine eingehendere Besprechung. Ich habe schon in den 'Untersuchungen' die präteritale Bedeutung des adscriberer behauptet und darauf hingewiesen, daß jener Ausspruch aus der Seelenstimmung des Tyrannen heraus zu verstehen ist. Er hatte den Glauben an die Menschheit verloren, indem er nicht nur meinte, daß er keinem Menschen trauen dürfe, sondern überzeugt war, daß es überhaupt unter Menschen keine Treue gebe. Und so hatte er gehofft, daß das Verhalten Damons die Richtig-

---

[1]) Auch Harre (§ 108) deutet jenen Unterschied an, indem er sagt: 'In eigentlichen Wunschsätzen steht der Coni. praes. oder perf.' Doch verwischt er diesen Unterschied wieder durch den Zusatz: 'Der Coni. impf. oder plusqpf. hebt die Vergeblichkeit eines Wunsches hervor', denn solche Sätze enthalten eben keinen Wunsch.

keit seiner Überzeugung bestätigen werde. Und nun sieht er zu seinem Erstaunen, daß die Treue doch kein leerer Wahn ist. Welche Empfindung regt sich nun in seinem Herzen? Nicht der Wunsch, daß jene ihm ihre Freundschaft schenken, da ihm dies jetzt nichts mehr nützen würde, denn, wie Cicero sagt, ei ne integrum quidem erat, ut ad iustitiam remigraret; iis enim se adolescens improvida aetate irretierat erratis eaque commiserat, ut salvus esse non posset, si sanus esse coepisset. Sondern er empfindet schmerzliches Bedauern, daß er nicht früher schon solche Freundschaft kennen gelernt habe, dann wäre er ein anderer geworden; denn das war ja das Unglück seines Lebens, daß er keinen wahren Freund hatte, quam huic erat miserum carere consuetudine amicorum, societate victus, sermone omnino familiari. Und dieses Bedauern kleidet er in die Form des Wunsches 'ach wäre ich doch angenommen worden'. Utinam te di prius perderent, quam periisti e patria (Plaut. Capt. 537) = ach, sie hätten dich verderben können, leider taten sie es nicht, was sehr zu bedauern ist. Utinam adesses = ach, du hättest hier sein können, aber leider warst du nicht hier, also = ach, wärest du hier gewesen. Aber da sich hier das Bedauern nicht bloß auf die frühere, sondern auch auf die jetzige Abwesenheit bezieht = 'leider warst und bist du nicht hier', so können wir auch übersetzen 'ach wärest du hier', und das tun wir, wie schon oben gesagt, sehr gern, um die schwerfällige Form des zusammengesetzten Konjunktivs zu vermeiden.

Ebenso: utinam virorum fortium magnam copiam haberetis = ihr hättet haben können, aber leider hattet ihr sie nicht (und habt sie auch jetzt nicht), utinam viveret = er hätte am Leben bleiben können, leider blieb er nicht am Leben (und lebt auch jetzt nicht).

Ebenso liegt die Sache da, wo das Plusqpf.[1]) steht. Nur müssen wir hier, da die deutsche Sprache nur einen[2]) Pot. der Vergangenheit kennt, um den Unterschied eines adfuisses von einem adesset klar zu machen, eine Umschreibung vornehmen. Also: Utinam respublica stetisset, quo coeperat statu, nec in homines evertendarum rerum cupidos incidisset. Cic. Off. II 1, 3. Hier stellt sich Cicero die vollendete Handlung als möglich vor: es wäre möglich gewesen, daß der Staat in diesem Stadium geblieben war und nicht in die Hände jener Menschen geraten war, leider war er in ihre Hände geraten, und das beklage ich. [Was Cicero bestimmte, sich hier die Handlung als vollendet vorzustellen, können wir nicht wissen, s. oben S. 85 f.] Und wenn wir diesem Gedanken die Form eines Wunsches geben, so müssen wir, da wir nur einen Pot. der Vergangenheit haben, dieselbe Form anwenden wie bei utinam rogarentur, also: ach wäre er doch nicht geraten. Utinam ne quid ex eadem matre postea natum esset = es wäre möglich gewesen, daß meine Mutter keinem zweiten Sohne mehr das Leben geschenkt hatte, aber leider hatte sie noch einen Sohn geboren. Phil. I 6 14 utinam Kalendis Sextilibus adesse potuissem = es wäre möglich gewesen, daß ich damals im Senate zugegen gewesen war, aber leider war ich nicht zugegen gewesen.

Was von einem Satze wie utinam adesset gilt, gilt auch von einem Satze wie vellem adesset M. Antonius (Cic. Phil. I 7, 16), nur daß hier außer dem Begriff der vergangenen Möglichkeit auch noch der Begriff des 'vergangenen' Wunsches zum Ausdruck gelangt = er hätte hier sein können, und ich hätte es gewünscht. Denn

[1]) Über die potentiale Bedeutung des Coni. plusqpf. siehe oben S. 85 f., und über den Unterschied zwischen diesem und dem Coni. impf. oben S. 85.

[2]) S. oben S. 95.

in dem Augenblick, wo jemand bedauert, daß etwas, was er wünschte, nicht eingetreten ist, hat er aufgehört zu wünschen; der Wunsch gehört der Vergangenheit an, deshalb heißt es vellem, an dessen präteritaler Bedeutung man wohl nicht rütteln kann.

Also auch in sogenannten Wunschsätzen hat der Coni. impf. seine präteritale Bedeutung nirgends eingebüßt, im Gegenteil, nur vermöge dieser Bedeutung ist er im stande das auszudrücken, was der Redende ausdrücken will: den Begriff der vergangenen Möglichkeit.

Ebensowenig hat im Griechischen in einem Satze wie *εἴθ' εἶχες, ὦ τεκοῦσα, βελτίους φρένας* (Eur. El. 1061) das Impf. seine präteritale Bedeutung verloren. Wie der Grieche, da er einen Potentialis der Vergangenheit nicht hat, in Bedingungsätzen die vergangene Möglichkeit durch den Indikativ eines Tempus der Vergangenheit ausdrückt, so auch in Wunschsätzen: es war wohl möglich, daß du eine bessere Gesinnung hattest, aber leider hattest du sie nicht. Elektra denkt hierbei an die grause Tat, durch die Klytämnestra ihr den Vater geraubt hatte. Und auch wenn sich der Gedanke noch in die Gegenwart hineinerstreckt, wird dadurch an der präteritalen Bedeutung des Impf. nichts geändert.

Demnach würde ich vorschlagen, im Anschluß an Harre der Regel über die Wunschsätze folgende Fassung zu geben: 'In eigentlichen Wunschsätzen (d. h. Sätzen, die einen wirklichen Wunsch — ohne jede Rücksicht auf seine Erfüllbarkeit — enthalten), steht der Coni. praes. oder perfecti. — Wenn aber der Redende nur die Form des Wunsches anwendet, um sein Bedauern auszusprechen, daß etwas nicht geschah, steht der Coni. impf. oder plusqpf., je nachdem der Redende die Handlung schlechthin oder die vollendete Handlung sich vorstellt. Im Deutschen steht der zusammengesetzte Konjunktiv des Präteritums; nur dann, wenn der Gedanke sich noch in die Gegenwart des Redenden hinein erstreckt, kann auch der einfache Konjunktiv des Präteritums stehen.'

Zur Kennzeichnung des inneren Unterschiedes eines Satzes wie utinam adsit von einem Satze wie utinam adesset möchte ich noch folgendes bemerken: Ob jemand denselben Gedanken in der Form eines Wunsches oder in der des Bedauerns ausspricht, hängt von seiner Stimmung oder von dem Zwecke, den er verfolgt, oder von irgend welchen Umständen ab. Der eine Greis empfindet beim Anblick der waffenfähigen Jugend, die sich zum Kampfe rüstet, Freude und stellt sich den Genuß vor, den er haben würde, wenn er noch mittun könnte, und ruft aus: utinam valeam, wie auch der greise Nestor unter andern Stellen der Ilias XI 670 sagt *εἴθ' ὣς ἡβώοιμι βίη τέ μοι ἔμπεδος εἴη.* Wenn Delbrück (a. a. O. II 399) meint, dieser Satz entspreche genau einem lateinischen valerem, so ist dies eine Behauptung, die sich weder beweisen noch widerlegen läßt. Aber eine Vergleichung mit Verg. Aen. VIII 560 o mihi praeteritos referat si Juppiter annos, wo eine ganz ähnliche Situation vorliegt, macht es wahrscheinlich, daß der Römer übersetzen würde utinam valeam. Der andere Greis dagegen empfindet beim Anblick der rüstigen Jugend nur Weh-

mut, daß er nicht mehr mittun kann, und ruft aus utinam valerem: ich hätte wohl gewünscht mitzutun, aber leider sind diese Zeiten vorbei. Oder man nehme folgenden Fall: A hat das große Los gewonnen, B hört dies und sagt entweder: utinam mihi sors maxima evenerit, dann schwelgt er in der Vorstellung dieses Glückes und malt sich schon alle Genüsse aus, die ihm dann möglich sein würden, oder er sagt: utinam evenisset, dann überwiegt der Ärger, daß nicht er der Gewinner ist.

Und wenn Cicero in der schon angeführten Stelle (Off. III 10, 45) von demselben Tyrannen Dionysius sagt: admiratus eorum fidem petivit, ut se ad amicitiam tertium adscriberent, so liegt in dieser Bitte der wirkliche Wunsch enthalten utinam adscribar. Wie stimmt nun diese Ausdrucksweise zu jenem utinam adscriberer? Nun, wir müssen beachten, daß Cicero mit der Anführung des Beispiels jedesmal einen anderen Zweck verfolgt: hier führt er es an, um die Treue in der Freundschaft zu verherrlichen, dort will er zeigen, wie sehr der Tyrann wahre Freundschaft vermißte, d. h. also bedauerte, daß er sie entbehrte: quantopere vero amicitias desideraret, quarum infidelitatem extimescebat, declaravit in Pythagoreis duobus illis.

III. Der indikativische Irrealis der Gegenwart

Wie von einem konjunktivischen, so kann auch von einem indikativischen Irrealis nicht die Rede sein. Und die meisten Lehrbücher kennen auch in der Tat einen solchen nicht, sie lehren, daß poteram, debebam heißt: ich hätte können (= ich konnte), ich hätte müssen (= ich mußte). Nur Harre (§ 105) und Schultz-Wetzel (§ 276) lehren in Anmerkungen, daß debebas id facere auch heißen kann: du müßtest es tun, aber du tust es nicht. Blase (G. d. Irr. S. 71 und in Landgrafs Hist. Gr. S. 149) sagt, daß der Indic. impf. erst seit Beginn der klassischen Zeit eine allmähliche Verschiebung aus der Sphäre der Vergangenheit in die der Gegenwart erfahren habe, und zwar sei sie ausgegangen von den Verben des Könnens, Müssens u. ä. — Viel radikaler ist Schmalz, er behauptet (a. a. O. § 202): 'Im Altlatein (z. B. bei Plautus) heißt poteram = ich hätte können. Mit der klassischen Zeit wird es anders, nunmehr heißt poteram = ich könnte, und erhält sich so.'

Diese Behauptung ist meines Erachtens ganz unhaltbar. Wenn wir Deutsche poteram und debebam übersetzen können mit 'ich könnte, müßte', so ist damit noch nicht erwiesen, daß die lateinischen Formen ihre temporale Bedeutung geändert haben sollten. Die Möglichkeit jener Übersetzung liegt wie beim Irrealis si possem und bei dem sogenannten Wunschsatze utinam possem darin, daß der Gedanke zuweilen auch noch für die Gegenwart des Redenden gilt, oder daß er ein Gedanke allgemeiner Art ist. So liegt bei dem Indikativ poteram, debebam u. s. w. zunächst überall da präteritale Bedeutung vor, wo der das poteram, debebam enthaltende Satz in enger Beziehung zu einem sogenannten Irrealis oder Potentialis der Vergangenheit steht, z. B. Phil. VIII 10, 31 huius industriam maxime quidem vellem ut imitarentur ii, quos oportebat. Wenn hier vellem ut imitarentur, wie ich zu zeigen versucht habe, auf

die Vergangenheit geht, dann gilt dies auch von oportebat. Fam. VII 14, 2 mallem, id quod erat aequius, . . . cognoscerem. Ferner Man. 17, 50 quod si Romae privatus esset hoc tempore, tamen is erat deligendus. Hier hat (siehe oben S. 92) esset seine präteritale Bedeutung nicht verloren, also auch erat nicht. Der gleiche Fall liegt vor Sall. Jug. 85, 48 quae si dubia aut procul essent, tamen omnes bonos rei publicae subvenire decebat, wo R. Jacobs bemerkt: 'Das Impf. behält seine Geltung als Temp. der Vergangenheit insofern, als Marius in der Voraussetzung spricht, daß alle Braven sich schon entschlossen haben.' Fam. I 7, 7 poterat utrumque, si fides esset. Cicero beklagt sich über das Verhalten der Optimaten ihm gegenüber. Kurz vorher sagt er von ihnen: qui nos invidendo abalienarunt. Dadurch habe er sich veranlaßt gesehen zu einer Änderung seines Verhaltens, er habe sich vorgenommen, nicht mehr nur an die Ehre, sondern endlich einmal auch an seinen Vorteil zu denken, er hat also die Vergangenheit im Sinne, und nun fügt er hinzu: beides hätte sich vereinigen lassen, wenn sie zuverlässig gewesen wären. Ferner Att. XII 36, 1 poteram, si facerem. Fam. VII 27, 1 quodsi liceret, tamen non debebas. Sull. 32, 90 etsi abstulissetis, tamen oportebat. Verr. III 55, 127 si accidisset, tamen oportebat. Att. II 1, 7 si omnes, ut erat aequum, faverent.

Schmalz führt, um die Richtigkeit seiner Behauptung zu beweisen, folgende Beispiele an: Hor. Sat. II 1, 7 peream male, si id non optimum erat, aber G. T. A. Krüger erklärt ganz richtig: 'Sinn: ich hätte von jeher das Dichten unterlassen sollen.' Und wenn es ebenda v. 16 heißt: attamen et iustum poteras et scribere fortem, so ist auch hier die Beziehung auf die Vergangenheit deutlich: du hättest doch etwas anderes als Satiren schreiben können. Gewiß gilt dies auch noch von der Gegenwart, aber der hier redende Trebatius versetzt sich in die Vergangenheit, denn Horaz hat doch das Gespräch damit begonnen, daß er sagt: 'die Satiren, die ich schrieb, haben Anstoß erregt'. Cic. Off. I 9, 28 itaque (philosophos) ne ad rempublicam accessuros quidem putat (Platon) nisi coactos. Aequius autem erat id voluntate fieri. Gewiß spricht hier Cicero in dem ersten Satze von der Ansicht Platons wie eines noch Lebenden. Aber in dem zweiten Satz hat er doch das Verhalten der griechischen Philosophen im Sinne, wie es sich nach jener Maxime gestaltete: sie nahmen nur gezwungen am politischen Leben teil. Und mit Bezug hierauf bemerkt er: es wäre richtiger gewesen, sie hätten es freiwillig getan. Hier liegt meines Erachtens auch nicht die Möglichkeit vor, anzunehmen, daß der Gedanke sich noch in die Gegenwart des Redenden hineinziehe, denn die 'philosophi' in der Zeit Ciceros waren doch Griechen, die weder in ihrer Heimat noch in Rom Gelegenheit hatten eine politische Tätigkeit auszuüben.

Ich führe noch folgende bei Draeger, Priem und Blase genannten Beispiele an.

Cic. Off. III 1, 3 otio fruor, non illo quidem, quo debebat is, qui quondam peperisset otium civitati. Wir können übersetzen 'auf die der Mann Anspruch hat', und auch Cicero hätte sagen können: quo debet is qui pepererit (ohne quondam!),

denn gewiß macht er auch jetzt noch darauf Anspruch, aber er setzt das historische Tempus, weil er eben sagen will, daß er schon früher darauf Anspruch hatte. Diese Beziehung auf die Vergangenheit geht auch aus den Worten quondam peperisset hervor, oder soll auch dieses Tempus eine Verschiebung in die Gegenwart erfahren haben? Fam. IV 9, 3 an tu non videbas mecum simul, quam illa crudelis esset futura victoria? Igitur tunc quoque careres patria, ne, quae nolles, videres? Non, inquies, ego enim ipse tenerem opes et dignitatem meam. — At erat tuae virtutis in minimis tuas res ponere, de republica vehementius laborare. Wie videbas, so steht auch tunc careres (du hättest auch in dem Falle, daß Pompeius siegte, das Vaterland gemieden) und tenerem (ich hätte behalten) in deutlicher Beziehung auf die Vergangenheit, und da soll erat auf einmal von der Gegenwart verstanden werden? Nein, auch jetzt weilt Cicero in der Vergangenheit: als ehrenhafter Mann hättest du den eigenen Vorteil gering achten müssen. Daß dies auch noch von der Gegenwart, ja sogar für alle Zeiten gilt, ändert an der temporalen Bedeutung des erat nichts. Verr. IV 32, 71 cuius (candelabri) fulgore collucere Iovis templum oportebat, id apud istum constituetur? Es handelt sich um einen Leuchter, der seinerzeit von einem König Antiochus dem Juppiter geweiht, aber in die Hände des Verres gekommen war. An diese Zeit denkt Cicero, wenn er sagt oportebat = er war bestimmt, den Tempel des J. zu erleuchten.

Nun kommen, gerade so wie bei den Bedingungsätzen und den sogenannten Wunschsätzen, auch solche Fälle vor, wo ein Satz mit poteram u. s. w., auch ohne daß er in enger Verbindung mit einem Irrealis oder Potentialis der Vergangenheit steht, keine Beziehung auf einen bestimmten Zeitpunkt der Vergangenheit aufweist, z. B. Cic. Lael. 24, 90 peccasse se non anguntur, obiurgari moleste ferunt: quod contra oportebat delicto dolere, correctione gaudere. Dieser Satz enthält einen Gedanken allgemeiner Art, und Cicero hätte sehr wohl sagen können oportet, wie er kurz vorher gesagt hat quam debent capere, aber die Sache liegt hier ähnlich, wie bei den sogenannten Wunschsätzen (s. S. 134): In dem Augenblicke, wo eine Erwartung, eine Möglichkeit, eine Forderung nicht zur Verwirklichung gekommen ist (und die Sätze mit poteram, debebam u. s. w. enthalten eine Erwartung u. s. w.), gehört die Erwartung, die Forderung, der Gedanke an die Möglichkeit der Vergangenheit an. Wenn ich also sehe, daß jemand über seine Missetat keinen Schmerz empfindet, wohl aber Vorhaltungen, die ich ihm deswegen mache, übel nimmt, so gehört die Erwartung des Gegenteils der Vergangenheit an: ich erwartete, daß er über seine Missetat Schmerz, über meine Vorhaltungen Freude empfinden würde, jetzt aber sehe ich, daß meine Erwartung nicht in Erfüllung gegangen ist. Dieses 'jetzt aber' ist die einzige Beziehung auf die Gegenwart, diese Beziehung liegt aber auch vor, wenn ich sage: wenn die Römer nicht gesiegt hätten u. s. w., aber es steht fest, daß sie gesiegt haben. So wenig in diesem Falle von einem Irrealis der Gegenwart die Rede ist, ebensowenig in jenem. So liegt die Sache auch Tusc. III 4, 7 poteram morbos appellare. In dem Augenblick, wo Cicero sich entschlossen hat, den Ausdruck perturbationes zu gebrauchen, gehört der Gedanke an die Möglichkeit, auch den Ausdruck morbi zu verwenden, der Vergangenheit an, und auch wir können sehr wohl sagen 'ich hätte können'. Aber

wir vermeiden auch hier, so oft wir es können, die schwerfällige Form des zusammengesetzten Konjunktivs. Att. XIII 26, 2 etsi poteram remanere, tamen proficiscar hinc. In dem Augenblick, wo er den Entschluß gefaßt hat abzureisen, gehört der Gedanke an die Möglichkeit des Bleibens der Vergangenheit an. Fam. VI 18, 1 neque enim erat ferendum, cum qui hodie haruspicinam facerent, in senatum Romae legerentur, eos, qui aliquando praeconium fecissent, in municipiis decuriones esse non licere. Wir können hier ja übersetzen: 'es wäre ein Skandal, wenn Leute, die heute noch Haruspicin treiben, in Rom in den Senat gewählt werden, dagegen Leute, die früher einmal das Ausrufergewerbe betrieben haben, in den Munizipien nicht Dekurionen sein dürfen'. Aber daß Cicero sich in die Vergangenheit versetzt, geht schon aus den Worten cum qui facerent legerentur und qui fecissent hervor. Der Gedanke an die Möglichkeit, daß so etwas geschehen könnte, gehört eben der Vergangenheit an, er ist beseitigt durch die Kenntnisnahme von dem Wortlaut des Gesetzes, das hierbei in Frage kommt. Und nichts hindert uns zu übersetzen: 'es wäre ja auch ein Skandal gewesen, wenn Leute, die u. s. w., in den Mun. nicht hätten Dekurionen sein dürfen, während Leute, die noch Haruspicin trieben, in Rom in den Senat gewählt wurden'. Daß Cicero dabei einen oder mehrere Fälle der jüngsten Vergangenheit im Auge hat, ist nicht zu bezweifeln. Diese präteritale Bedeutung wird auch durch ein hinzugefügtes nunc nicht aufgehoben, z. B. Hor. carm. I 37 nunc Saliaribus ornare pulvinar deorum tempus erat dapibus. Hier ist nunc ebensowenig wie an den oben (S. 92) angeführten Stellen wörtlich zu verstehen, sondern bedeutet: Unter diesen Umständen hätten wir sogar (wie Gebhardi sagt) 'mit der Salier üppigem Mahle die Altäre der Himmlischen schmücken' sollen. Diese Forderung zu erfüllen ist in dem Augenblicke, wo das Gelage schon begonnen hat, keine Zeit mehr, die Forderung gehört der Vergangenheit an. Er macht sich und seinen Freunden gewissermaßen den Vorwurf, daß sie etwas, was sie hätten tun sollen, unterlassen haben.

Nach Priem (§ 7) soll auch bei 'gewöhnlichen' Verben der Ind. impf. in Beziehung auf die Gegenwart stehen können. Er führt fünf Beispiele aus Cicero an, aber es läßt sich leicht nachweisen, daß hier von einer bewußten Beziehung auf die Gegenwart nicht die Rede sein kann. Off. II 19, 67 admonebat me res, ut . . . deplorarem, ni vererer. Hier enthält admonebat überhaupt keine Folgerung, sondern eine Tatsache: es trieb mich, auch hier über den Verfall der Beredsamkeit zu sprechen. Ni vererer erklärt sich aus einer Ellipse: und ich hätte es auch getan, wenn ich nicht befürchtet hätte = es trieb mich, aber ich fürchtete. In dem Augenblick, wo er sich entschlossen hat, dem Triebe nicht nachzugeben, gehört er der Vergangenheit an. Ganz ähnlich liegt die Sache Acad. II 20, 64 und Att. XIII 45, 2 quodnisi me Torquati causa teneret, satis erat dierum, ut Puteolos excurrere possem, die Zeit hätte wohl ausgereicht, aber die Angelegenheit des T. hielt mich zurück. Ferner Ad Quint. Fr. II 14, 3 quod etiamsi non scriberes, tamen sciebam: auch hier enthält sciebam eine Tatsache der Vergangenheit = du hättest mir das nicht

zu schreiben brauchen, ich wußte es schon. Daß dieses Wissen auch noch von der Gegenwart gilt, ändert an der Bedeutung des Tempus nichts. Auch Fam. V 20, 9 numeratum si cuperem, non erat enthält der Hauptsatz eine Tatsache. Ich füge noch folgende Stelle hinzu, auf die ich zufällig gestoßen bin: Phil. III 1, 1 serius quam tempus rei publicae postulabat . . . convocati sumus. Wir können übersetzen 'später als die politische Lage es fordert', aber die Beziehung auf die Vergangenheit ist auch hier klar und wird noch klarer durch die darauf folgenden Worte quod flagitabam equidem quotidie.

Auch die griechischen Wendungen mit *ἐξῆν*, *ἔδει* beziehen sich auf die Vergangenheit, und nur zuweilen auch auf die Gegenwart, vgl. Kühner-Gerth, Griech. Gr. II, 1 S. 204 f. Das gleiche gilt von *ὤφελον*. Hom. Il. 3, 40 *αἴϑ' ὄφελες ἀπολέσϑαι*, du hättest verderben sollen, oder, wie Mutzbauer a. a. O. S. 486 übersetzt: du hattest verdient. Diese präteritale Kraft läßt M. mit Recht auch dem Impf. z. B. 14, 84 *αἴϑ' ὤφελλες σημαίνειν*, wo er übersetzt: eia, du verdientest zu gebieten. Und so bedeutet auch Xen. Anab. II 1, 4 *ἀλλ' ὤφελε Κῦρος ζῆν* = er verdiente es am Leben zu bleiben. Ein hinzugefügtes *νῦν* hebt auch hier die präteritale Bedeutung nicht auf, z. B. Dem. IV 1 *εἰ ἐκ τοῦ παρεληλυϑότος χρόνου τὰ δέοντα οὗτοι συνεβούλευσαν, οὐδὲν ἂν ὑμᾶς νῦν ἔδει βουλεύεσϑαι* = wenn sie euch schon früher beraten hätten, wäre es nicht nötig gewesen, daß ihr jetzt noch darüber beratet. Hom. Il. 10, 117 *νῦν ὄφελεν πονέεσϑαι*, wo Ameis-Hentze richtig erklären: 'd. i. unter den gegenwärtigen Umständen', er hätte sich, wie die Dinge jetzt liegen, bemühen sollen.

Die Regel für eine Schulgrammatik würde sich also folgendermaßen gestalten:

'In Sätzen mit poteram, debebam u. s. w. werden, wenn der Gegensatz der Möglichkeit, der Forderung, der Erwartung zu der Wirklichkeit hervorgehoben werden soll, die lateinischen Indikative durch den Konjunktiv übersetzt: ich hätte können, hätte müssen u. s. w. — Wo keine Beziehung auf einen bestimmten Zeitpunkt der Vergangenheit vorliegt, genügt auch die Übersetzung: ich könnte, müßte.'

WANN VERLIERT DIE MATHEMATIK ALS UNTERRICHTSGEGENSTAND IHREN EIGENTÜMLICHEN UND HERVORRAGENDEN WERT?

Von Kurt Geiszler

Als ich jemandem die in der Überschrift stehende Frage vorlegte, antwortete er sogleich: Wenn gepaukt wird. Über eine Frage, die so leicht beantwortet werden kann, einen Aufsatz zu schreiben, hätte keinen Zweck. Jeder Pädagoge hat einen Begriff davon, was Pauken bedeutet, und verbindet damit in den meisten Fällen ein Gefühl der Geringschätzung.

Man hört vielfach, es sei ein solches Beibringen von Kenntnissen auf der 'Presse' angebracht bei schleuniger Vorbereitung schon zu alter, wenig begabter, früher nachlässiger Schüler. Man hört auch oft genug, daß Studenten der Medizin oder Jurisprudenz sich zum Schlusse 'einpauken' lassen. Mit wenigen Ausnahmen wird von pädagogischer Seite diese Art von Vorbereitung überhaupt verworfen, wenn man auch wohl einmal verzweifelnden Eltern den Rat gibt, es mit der Presse zu versuchen.

Daß häufig solche Examina nach längerem Pauken bestanden werden, ist richtig, aber man wird das 'Durchkommenlassen' einem Mangel in der Prüfungsart zuschreiben oder der Schwierigkeit überhaupt, bei einer doch meist kurzen Prüfung die Denkfähigkeit und das Vorhandensein wohlverstandener Kenntnisse von einem zusammengehäuften, reichen Schatz von Gelerntem zu unterscheiden. Es kommt ja so oft vor, daß auch ein im Denken recht gut ausgebildeter junger Mann in der Aufregung des Examens sich recht verwirrt zeigt; ich habe das von solchen Geistern erlebt, die sich hernach in der Wissenschaft als ganz hervorragend tüchtig bewährten, während sehr schlagfertige oft später nicht Besonderes leisteten. Warum sollte man also so ungerecht sein, in der Prüfung auf jeden Fall diejenigen durchfallen zu lassen, die bei dieser aufregenden Gelegenheit nicht ruhig nachdenken können? Bisweilen wird man auch das Bestehen nach Einpauken der schon ohnedies vorhandenen Fähigkeit, der ersten, dem Pauken vorausgehenden, Vorbildung und der Anlage des Prüflinges zuschreiben, welcher nur noch der Hinzufügung positiver Kenntnisse bedurfte, um dann mit Recht ganz gut zu bestehen. Trotz der letzteren Möglichkeit, die sich nicht gerade häufig verwirklicht, wird man das bloße, recht praktische, gedächtnismäßige Beibringen einer Summe von richtigen Tatsachen, von Aufgaben mit ihrer Lösung, von Lehrsätzen ohne das Zeit und Vernunft erfordernde Verdauen verurteilen und die Prüfungen, bei denen derartiges nütz-

lich sein kann, falls die Examinatoren den Prüflingen fremd sind, nur als notwendiges Übel entschuldigen.

Das Einpauken ist sehr wohl zu unterscheiden vom Wiederholen während des Unterrichtes. Dieses macht oft erst ein genußreiches Verstehen, ein Überblicken möglich; es soll aber niemals darauf ausgehen, nur das äußerlich, zum Beweisen künftiger Sätze, zum Lösen künftiger Aufgaben Nötige im Gedächtnisse frisch zu machen, sondern durch Hervorrufen des Tatsächlichen, vermittels des damaligen Denkens Erreichten zugleich auch wieder das Bewußtsein der Entwicklung, der damals dazu verwandten Übung des Verstandes zurückzurufen. In der Tat ist das Gedächtnis derart mit dem Verstande verknüpft, daß beim Wiederaufleben der Resultate auch die Methode von selbst wiederkommt, nicht etwa sofort alles, was man bei der methodischen Entwicklung tat, aber das Gefühl des Wesentlichen, das Gefühl, daß man damals durch Verstandeskraft zum Resultate kam, die andeutende Erinnerung an die damals eingeschlagenen Wege und die damals auch erfolgreich sich zeigende eigene Anstrengung. Und es ist ein Gesetz der geistigen Tätigkeit, daß ein bloßes Wiederaufleben der Anfänge geistiger Anstrengung, der Anfänge geglückter methodischer Gedankenfolgen auch schon die Fähigkeit, verbunden mit dem Kraftbewußtsein, zur erfolgreichen Wiederholung solcher und ähnlicher Arbeit herbeiruft. Natürlich um so besser, je selbständiger, eindringender, freudiger damals vom Schüler selbst gedacht worden ist. Der Wunsch aber und das Bestreben solche Tätigkeit des Schülers beim methodischen Unterrichte stets zu erwirken, ist für jeden guten Pädagogen selbstverständlich.

Daß also die Mathematik beim Einpauken ihren Wert verliert, wird ebenso zugegeben werden wie für die übrigen wissenschaftlichen Fächer; manche, vornehmlich die mathematischen Lehrer sind freilich geneigt zu sagen, besonders (!) die Mathematik verliere dabei an Wert.

Die Begründung eines solchen Satzes erfordert bereits ein Eingehen auf das Wesen des mathematischen Unterrichts. Dies ist unzählige Male geschehen in Büchern, Reden, Unterrichtsanleitungen und in Zeitschriften. Es wird dann betont, es werde beim Einpauken die Notwendigkeit,[1]) welche den mathematischen Sätzen innewohne, nicht genügend erkannt, auch ihr Zusammenhang[2]) nicht. Aber ich möchte der Eigentümlichkeit unserer Wissenschaft und dem Vorzuge, der daraus für den Unterricht entsteht, in einer anderen, bisher meines Wissens nicht genügend beachteten Richtung nachspüren. Es wird sich dabei zeigen, daß bei einer gewissen Unterrichtsmethode — also einer über das unmethodische Pauken durchaus hinweggehenden Unterrichtsart —, sogar bei einer gewöhnlichen, oft als hervorragend mathematisch gepriesenen, die Eigentümlichkeit und der Vorzug der Mathematik in Wahrheit fortfällt.

---

[1]) Vgl. Ist die Annahme von Absolutem in der Anschauung und dem Denken möglich? (Archiv f. syst. Philos. IX Heft 4 1903); Über Notwendigkeit, Wirklichkeit, Möglichkeit und die Grundlagen der Mathematik (Heft 1 1905).

[2]) Vgl. meinen Aufsatz in dieser Zeitschr. Heft 5 1904: Das Streben nach Zusammenhang im mathematischen Unterrichte und seine erziehliche Bedeutung.

Von vornherein muß ich betonen, daß es sich hier nicht um den Wert eines solchen Unterrichts überhaupt und in allgemeiner pädagogischer Hinsicht handelt. Einen ganz geringen Wert kann, wie wir sahen, selbst das Einpauken haben, abgesehen von dem äußerlich praktischen für das Durchkommen bei der Prüfung. Dann aber hat es für das Leben einen beträchtlichen Wert, Tatsachen, die man braucht, kennen zu lernen. Ich brauche nur an die Naturwissenschaft, an die Physik zu erinnern. Freilich wird das Ziel des Unterrichts darin jetzt allgemein an höheren Schulen, ja auch an anderen, höher gesteckt, nicht mehr im bloßen Beschreiben und Kennenlernen der Natur, sondern im Nachdenken, im zusammenhängenden Kennenlernen der verwandten Erscheinungen, im selbsttätigen Aufsuchen von Gesetzen aus einzelnen Erscheinungen gesehen. Auch der Rechenunterricht, der früher und auch jetzt noch von manchen mehr für eine äußerliche Tätigkeit, eine Übung ohne genaue Begründung angesehen wird, soll nach wohlbegründetem Verlangen mancher durchaus nicht einer strengen Entwicklung entbehren (nur soll sich dieselbe mehr der Anschauung als der abstrakten Gedanken bedienen). Der Sprachunterricht soll an eigentlichen Schulen, Anstalten, in denen junge Geister gebildet werden sollen, nicht bloß dem Erwerb im flüssigen Gebrauche einer Sprache dienen, soweit sie fürs tägliche Leben oder den Handelsberuf nötig ist, sondern soll geistig bilden in höherem Sinne, durch Erschließen der Literatur, durch Verstehen des höheren Zweckes und Wertes der Sprache beim Ausdrücken bestimmter geistiger Inhalte, sowie es musterhafte Schriftsteller uns in ihren Werken zeigen. Ferner aber soll er durch Regeln und Befolgung derselben, ja sogar durch Sprachvergleichung, gelegentlich durch Eingehen auf den Zusammenhang eines Sprachgebrauches mit der allgemeinen Logik des Verstandes zum geordneten Denken anleiten. Hier ist der Sprachunterricht, wie man oft betont hat, der Mathematik ähnlich, indem in beiden Gebieten die allgemeine Logik, die Grundlage des Verstandes geübt wird, das Bilden einzelner, namentlich aber vieler zusammenhängender Schlüsse. Eine solche Vergleichung mit der Mathematik ist indessen in einer wichtigen Beziehung recht flüchtig. Ich meine nicht, daß beiden Gebieten in dieser Beziehung der Wert abzusprechen sei. Sicher vermögen beide hier einen bedeutenden erziehlichen Wert auf ähnliche Art zu zeigen, ich meine aber, daß man dabei nicht das recht getroffen hat, was der Mathematik eigentümlich ist.

Man darf nicht etwa schließen, die Mathematik stehe gänzlich ohne Zusammenhang da, bilde in ihrer Eigenheit ein Gebiet, das durch eine Kluft von den übrigen geistigen Tätigkeiten getrennt sei. Nur recht oberflächliche Kritiker der Mathematik, namentlich solche, die auf der Schule darin nichts geleistet haben und eine Art Haß auf dieses böse Fach warfen, behaupten gar, die mathematische Fähigkeit sei so exklusiv eine Spezialbegabung einzelner, daß man aus solcher Begabung gar keinen richtigen Schluß auf wahre Vernunft machen könne, daß man, wie ich mehrfach las, sogar nahezu schwachsinnig sein könne und doch guter Mathematiker. Solche Leute haben die Mathematik in ihrem Wesen gar nicht verstanden. Man kann ihnen bisweilen ihr Urteil

nicht allzu übel nehmen. Sie sind oft nicht selbst völlig schuld an ihren mangelhaften Leistungen und der immer aus schlechten Leistungen und entsprechender Behandlung auf der Schule folgenden Abneigung gegen einen Gegenstand. Sie können schlechte Lehrer gehabt haben, vielleicht auch nicht geradezu schlechte, aber solche, denen es bei manchen Schülern gut gelingt Interesse zu erregen, bei anderen gar nicht; oder etwa können sie durch Versäumnis große Lücken erhalten haben, die sich bei der gewöhnlichen Art des Unterrichts in der Mathematik allerdings sehr schlecht ausfüllen lassen; dann haben die Eltern vielleicht nicht Privatunterricht geben lassen wollen oder können u. s. w. Es ist nur die Dreistigkeit zu bedauern, mit der manche trotzdem urteilen, weil sie ja dabei gewesen sind und es also wissen müssen.

Daß zur Mathematik große Beteiligung der Phantasie nötig ist, daß oft gerade künstlerisch veranlagte Geister, nicht bloß Denk-'Maschinen' bedeutende Mathematiker sind und in ihrer Wissenschaft mit großer Lebhaftigkeit denken, sich während ihrer neuschaffenden Tätigkeit vor Sprüngen gar nicht scheuen, das ahnen viele Feinde des Mathematikunterrichts, auch Verehrer desselben nicht. Daß die Mathematik auch in ihrem Wesen anders ist, als manche Lehrer sie erscheinen lassen, ist begreiflicherweise solchen Schülern ebenfalls unklar. Die folgenden Betrachtungen werden die Fehler solcher Lehrer mit aufklären. Der enge Zusammenhang, die Möglichkeit gewisse mathematische Gebiete bis in das Feinste zusammenhängend und aufbauend auszuarbeiten, ist es doch nicht allein, was das Wesen des Mathematischen ausmacht. Im genannten Aufsatz habe ich in dieser Zeitschrift besonders die Kegelschnittlehre herangezogen. Diese wird auf der obersten Stufe gelehrt. Es sieht so aus, als ob die Zusammenhänge darin sehr weit von den ersten Grundlagen der Mathematik, wie sie in Quarta und Untertertia gelehrt werden, entfernt seien. Man kann auch in der Tat mit nicht geringem Nutzen solche Lehre mit der besseren Hälfte der Schüler durchnehmen, sie entwickeln lassen, ohne allzusehr auf die Grundlagen zurückzukehren. Dies liegt daran, daß dieser besseren, oder sagen wir geübteren, auch gedächtnisstärkeren Hälfte nicht so sehr das Verlangen kommt alles noch einmal ab ovo zu durchdenken. Damit ist nicht gesagt, daß gerade in der schwächeren Hälfte, z. B. bei sehr gedächtnisschwachen Schülern, die Fähigkeit zum eventuellen Verständnis des Mathematischen fehlt. Es kann durch eigentümliche Umstände selbst ein für das wesentlich Mathematische sehr (!) begabter junger Kopf in solchem Unterrichte recht schlecht wegkommen, wenn er langsam ist, wenn er sich bei Einzelfragen aufhalten möchte, wenn er eine Art von Widerspenstigkeit besitzt gegen das sehr von der Art des Lehrers abhängige Vorwärtsrücken im Unterrichte. Wer von uns wüßte nicht, wie oft er hat seine Gedanken abbrechen müssen, weil der Lehrer bereits weiter ging, weil der Professor in der Vorlesung keine Pause machte? Das ist ja überhaupt der Fehler des Massenunterrichts, daß sich jeder einfügen muß — oder, wenn wir wollen, anderseits der Vorzug. Der Geist wird gedrillt, gezwungen vorwärts zu eilen. Ist er selbständig veranlagt und außerdem noch fleißig und drittens noch kräftig genug, um allein die Lücken noch einmal auf-

zusuchen, etwa wie ein sehr tüchtiger Student, der die Vorlesungen wieder durcharbeitet und mehrere Lehrbücher vergleicht, so braucht ihm das nicht zu schaden. Die allermeisten, auch oft die fähigen Musterknaben schmiegen sich mit natürlichem Takte und infolge langer Drillung an das Wesen des Lehrers an, machen Pausen, wenn er es tut, gehen weiter, wenn er weiter eilt. Auch dabei kann es tüchtige Köpfe geben, die diese Methode aufgeben, sobald sie sich in eine selbständige Spezialarbeit vertiefen. Aber anderseits kann es auch sehr unglückliche bedeutende Geister geben, die einen natürlichen Abscheu gegen diese fortwährende Anschmiegung empfinden und bald nichts Gutes leisten, die Lust verlieren, mit Absicht opponieren u. s. w. Diese Gefahr ist bei der Mathematik besonders groß. Denn in ihr wird immer das eigene Denken verlangt und doch von den meisten Lehrern auch das sofortige Abbrechen, das Nachfolgen in die von ihnen beliebten Bahnen des Denkens. Es ist falsch, zu glauben, der Lehrer habe dabei gar keine Freiheit, die Wissenschaft selbst zwinge ihn, nur in einer bestimmten Bahn vorzugehen; auch darin erlaube ich mir an den früheren Aufsatz zu erinnern.

Immer noch bin ich nicht zu meinem eigentlichen Thema gekommen, wenn ich mich demselben auch mehr und mehr genähert habe. Soll die Mathematik durch den ihr eigentümlichen Vorzug wirken, dann müssen wir diesen auch ganz klar erfaßt haben und vor allem ihn beim Unterrichte hervortreten lassen! Der Zusammenhang ist es nicht allein. Denkt man in anderem Unterrichte nicht zusammenhängend? Soll der deutsche Aufsatz nicht gerade ein Bild zusammenhängenden Denkens geben, auch wenn er z. B. aus der Literaturgeschichte genommen ist, über Hermann und Dorothea handelt? Kann die Lehre vom Subjonctif im Französischen nicht auch Gelegenheit geben zum Überschauen eines zusammenhängenden sprachlichen Abschnittes? Man sagt, das notwendige Denken ist es, was die Mathematik auszeichnet. Wir sahen schon, daß man den Zusammenhang nicht notwendig in einer Richtung zu suchen braucht; man kann bei den Kegelschnitten vom Kegel ausgehen, auch vom Leitkreise, auch von Strahlenbüscheln, auch von der Leitlinie und den arithmetischen Verhältnissen des Leit- und Brennstrahles, und doch von da aus einen schönen Zusammenhang liefern; wenn man freilich nachher auch versuchen wird, alle diese Wege wieder im Zusammenhange zu verstehen. Es liegt auch die Notwendigkeit nicht geradezu in der so aufgestellten Reihe von Eigenschaften, Sätzen und Schlüssen. Der Raum und die Zahl ist so mannigfaltig, daß man stets mehrere Wege einschlagen kann. Daher ihr Name Mannigfaltigkeit! Die Notwendigkeit ist sehr schwer für einen jugendlichen Geist einzusehen, wenn er doch merkt, wie verschieden die Wege, die Verbindungen der Sätze, ja der Schlüsse sein können. Diese Notwendigkeit ist für gewisse Gedankenreihen überhaupt vielfach gar nicht vorhanden in dem Sinne, wie man der Mathematik wohl Notwendigkeit zuschreiben möchte.

Was ist sicherer als eine mathematische Folgerung, was unzweifelhafter als ein mathematischer Lehrsatz? hört man rufen. Es ist auch unzweifelhaft, daß die Sonne erwärmt, daß ein Chinese unsere Sprache nicht versteht, wenn

er sie nicht besonders gelernt hat. Welches ist das Wesen der gerühmten mathematischen Notwendigkeit? Ist es nur das Wesen des logischen Schlusses überhaupt? Alle Menschen müssen sterben, Cato ist ein Mensch, also muß er sterben — dies fast komische Beispiel einer selbstverständlichen logischen Notwendigkeit kommt auch ähnlich in der Mathematik immerfort vor. Im rechtwinkligen Dreieck ist die Summe der Quadrate beider Katheten gleich dem Quadrat über der Hypotenuse; bei dieser Figur liegt, wie wir erkennen, ein rechter Winkel, ein vorstellbares rechtwinkliges Dreieck vor, also ist das Quadrat u. s. w. Wie unterscheidet sich diese mathematische Notwendigkeit von der Naturnotwendigkeit des Sterbens? Innerhalb des Schlusses selbst ist das nicht zu erkennen. Es ist in beiden Fällen ein allgemein richtiger Obersatz aufgestellt worden. Das Vorliegen eines entsprechenden Untersatzes wird in der Natur, der Geschichte, in der Figur erkannt, der Schluß ist derselbe, er hat Notwendigkeit, wenn — darin liegt die Hauptsache — Obersatz und Untersatz richtig waren, der Begriff Mensch derselbe ist in ganz genau demselben Sinne. Bei einer grammatischen Regel ist es nicht anders. Beispiele kann ich mir ersparen. Die Notwendigkeit zweifelt man nicht an innerhalb der Schlußverbindung selbst, sondern in der Sicherheit des Ober- oder Untersatzes. Der Begriff Mensch ist es, mit dem das Sterben verbunden ist. Ist der Begriff eines Menschen ein einziges Mal, etwa bei Cato, ein etwas anderer, so braucht er nicht zu sterben (d. h. wenn man einmal einen Menschen kennen gelernt haben sollte, der nicht stirbt in einem Falle, wo alle anderen Menschen bisher stets gestorben sind). Man zweifelt aber nicht daran, daß alle Menschen sterben müssen, man zweifelt auch nicht daran, daß der Pythagoreische Lehrsatz in allen Fällen richtig ist. Warum zweifelt der Schüler nicht daran? Man sagt, das Wesen der Mathematik bestehe darin, daß er sich dann auf andere Sätze berufen kann, aus denen der Pythagoras mit selbstverständlicher Sicherheit hervorgeht. Dies Hervorgehen erstlich ist kein anderes als das, was auch sonst in allen Schlüssen vorkommt. Bei der Figur des Pythagoras kommen, wenn wir zum Beweise so zeichnen, Dreiecke vor; bei diesen liegt z. B. Kongruenz oder Inhaltsgleichheit vor. Wir kennen als Obersatz, daß Dreiecke gewisser Eigenschaften, wie sie hier vorkommen, kongruent bez. inhaltsgleich sind. Darum sind sie auch hier inhaltsgleich. Warum aber jene Sätze galten, das ist eine andere Frage. In der genannten Verbindung lag das rein Mathematische nicht. Man könnte höchstens sagen, es lag doch wohl auch darin, daß man in der Figur solche Dreiecke zeichnen durfte. Das ist wahr, wir haben die Eigenschaft des Raumes, der sich an allen Stellen mit denselben Vorstellungen behaften läßt. Aber auch diese Eigenschaft sprechen gute Mathematiker neuerdings durchaus als bestimmte Grundsätze aus. Und Grundsätze sind es, auf die wir schließlich kommen, wenn wir so weiter untersuchen und immer wieder fragen, warum denn eigentlich die benutzten früheren Sätze beweiskräftig sind, die „Notwendigkeit der Mathematik“ besitzen sollen.

Jenes Rückwärtsschließen (welches als solches nicht spezifisch mathematisch ist, sondern in allen Wissenschaften vorkommt) nimmt einmal ein Ende. Nimmt

es ebenso ein Ende wie das Rückwärtsschließen in einer anderen Wissenschaft, in der Grammatik oder in der Lehre vom Menschen, der sterben muß? Nein, man pflegt in den anderen Wissenschaften alsbald mit dem Schließen aufzuhören. Man beruhigt sich schnell damit, daß ja, wie man wisse, alle Menschen sterben müssen, daß z. B., wie man wisse, der Subjonctif in den que-Sätzen stehe, die einen Willen, eine Aufforderung bedeuten. Man fragt nicht mehr weiter: Warum sterben denn alle Menschen? Warum steht denn da der Subjonctif? Man bekommt alsdann auch keine Antwort mehr. Wir haben es bisher immer erfahren, es ist so in der Natur, wir haben auch manche Lehren daraus gebildet, warum ein Mensch, oder wann er sterben muß; wir haben im Sprachgebrauche kennen gelernt, daß die Franzosen da diesen Modus anwenden; wir können uns auch denken, warum: weil überhaupt der Subjonctif ein Nebenmodus ist und hier ein Nebensinn, der Wille damit verbunden ist. Letztere Erklärung ist etwas fadenscheinig und bedarf einfach der Berufung auf Tatsachen der Gewohnheit im Gebrauch der Sprache; auch die erstere bedarf der Berufung auf Tatsachen in der Einrichtung des menschlichen Körpers. In der Mathematik aber — nun, was soll man antworten, wenn man nicht bloß wieder zitieren will, daß es doch eine ganze Reihe von Sätzen gibt, die aus einander hervorgehen? Man muß sich schließlich auf die tatsächlichen ersten Grundlagen berufen. Die eigentümliche Notwendigkeit beruhte nicht auf der Verbindung selbst innerhalb des Schlusses, nein sie beruht auf den Tatsachen, auf die man schließlich zurückkommen muß.

Recht hat man, wenn man die wohlgeordnete Kette von Sätzen rühmt, die man in einem gewissen Zusammenhange, z. B. bei Anwendung der Euklidischen Methode und bei der Bevorzugung gewisser Formulierung vorhergehender Sätze aufsuchen kann, indem man das untersucht, was nun eigentlich für einen späteren Satz wie den Pythagoras entscheidend ist. Soll aber der Mathematikunterricht auch diesen Vorzug wirklich ausnutzen, soll man auch wirklich berechtigt sein dabei von bevorzugtem Wesen zu sprechen, so muß man auch den Schüler auf die Reihe solcher Sätze aufmerksam machen, so muß man sich nicht damit begnügen, wenn er glücklich hinreichende frühere Sätze anführt. Die allermeisten Lehrer der Mathematik sind völlig zufrieden und gehen weiter, wenn ein Satz auf eine oder gar auf mehrere Arten bewiesen ist, indem immer die zunächst früher durchgenommenen Sätze richtig, meist durch Erinnerung und Ähnlichkeit der Figur, vom Schüler gefunden werden können. Mancher Lehrer nimmt sich nie die Zeit in höherer Klasse bei einem Beweise oder bei einer Aufgabe einmal bis zu den ersten Anfängen der Mathematik zurückzugehen. Hat er dann in Wahrheit den Vorzug benutzt, den die Mathematik vor anderen wissenschaftlichen Fächern bietet? Er könnte sagen: Jawohl, denn der Schüler weiß, daß er diesen Satz benutzen muß, er weiß aber auch durch seine Erinnerung, daß es mit jenen Sätzen früher ebenso war. Nun, ich möchte die Behauptung nicht unterschreiben, daß die meisten Schüler sich dessen in der Mathematik stets bewußt sind. Gewöhnlich bedarf es einer besonderen, eingehenden Besprechung, um sie diesen Vorzug einsehen zu lassen. Der Unter-

richt aber sollte doch wohl so sein, daß dieser Vorzug von selbst ins Bewußtsein tritt, nicht erst besonders hervorgerufen werden muß auf späterer Stufe. Nicht das Vorwärtseilen, das Absolvieren des Pensums ist das eigentlich Wertvolle (wenn man die Mathematik in ihrem besonderen Werte hervorheben will), sondern gerade das Bewußtsein dieses Zusammenhanges. Also sollte dies immer, in allen Klassen geübt und hervorgekehrt werden, nicht pedantisch durch fortwährende langweilige Aufstellungen von sämtlichen Reihen der früheren Lehrsätze.

Sobald wir nun einmal den Versuch machen, bei mehreren Sätzen in Tertia, Sekunda, ja selbst in Prima die ganze Kette von zu benutzenden Sätzen bis zu den Axiomen und Grundvorstellungen zu durchlaufen und diesen Versuch einige Male wiederholen, so sehen wir schon, wie dabei sich vieles wiederholt, wie es gar bald möglich ist, den Schüler hinzuweisen oder diesen Hinweis, diese Wiederholung (im besten Sinne) selbst machen zu lassen. Kann der Schüler das stets, merkt man dies sogleich, wenn er anfängt, vermag er — was nach meiner Erfahrung selbst bei sogenannten Schwachen in gar nicht langer Zeit erreicht wird — sogar bald die ersten Grundvorstellungen, die Axiome anzugeben, deren irgend ein komplizierter Lehrsatz bedarf, um überhaupt die gerühmte mathematische Notwendigkeit zu besitzen, dann kann man mit Nutzen fortfahren. Natürlich ist alles dies bei einem genetischen Unterrichte leichter und natürlicher als bei der alten, mit Recht jetzt vielfach verrufenen Methode des Anfügens von Satz an Satz in einer aufgezwungenen Folge. (Der Schüler braucht z. B. gar nicht den Eindruck zu bekommen, als müsse man erst Viereckslehre durchgenommen haben, um Inhaltslehre zu verstehen, als wäre das Parallelogramm gar nicht ersetzbar durch einfache Kongruenzlehre der Dreiecke, als wäre die Mathematik immer so eingeteilt, wie gerade in dem dogmatischen Lehrbuche steht.)

Nun aber die Hauptsache! Wenn man einsieht, daß die spezifisch mathemathische Notwendigkeit in der Tatsächlichkeit der Grundlagen steckt (vergl. den zuerst zitierten philosophischen Aufsatz!), so soll man wahrlich nicht vermeiden, auch in höheren Klassen diese Grundlagen wiederholter Besprechung, wiederholter eigener Prüfung durch die Schüler zu unterziehen.

Man wird mir einwerfen, es sei der Anfangsunterricht dazu da, die Grundlagen zu lehren. Zweifellos muß ein wissenschaftlicher Mathematikunterricht auch schon in der Quarta mit den ersten Vorstellungen beginnen, in der Geometrie, mit der man meist beginnt, von Punkten, Linien, Flächen, von Gerade und Krumm usw. sprechen. Auch das Axiom von der einzigen Geraden zwischen zwei Punkten, von der einzigen Parallelen durch einen Punkt zu einer Geraden muß sehr bald vorkommen. Dann aber ist es heutzutage nicht mehr möglich, zu verschweigen, daß eine besondere Fähigkeit dazu gehört, für verschiedene Stellen des Raumes sich dieselben Grundvorstellungen zu bilden, einen Punkt wandern zu lassen oder sich an verschiedenen Stellen einer Geraden etc. Punkte vorzustellen. Hier sind wir sofort inmitten sehr bedeutender Schwierigkeiten, mit denen sich, keineswegs einig, die bedeutenden Mathematiker und Philosophen unserer Tage noch intensiv beschäftigen.

Wenn dem so ist, so sollte man fast die Lust verlieren, diese Grundlagen sehr genau durchzunehmen. Soll man die Kinder in solche Streitigkeiten ziehen? Manche huldigen dem Prinzipe, alles wissenschaftlich Streitige von der Schule fortzulassen. Ich habe vielfach darauf aufmerksam gemacht, daß man dann eigentlich alle Grundlagen fortlassen muß und nun aufbauen müßte auf etwas, was man der vagen Phantasie der Kinder überläßt.[1] Soll man dies gar in der Mathematik wagen? Es kann dann gar nicht ausbleiben, daß die Kinder unaufhörlich mit Fragen kommen. Und wenn ein (törichter) Lehrer ihnen keine Fragen erlaubt, dann werden sie äußerlich, lassen sich zu äußerlichem Mitgehen, zum Nachsprechen verleiten, oder aber, falls sie bessere Geister sind, empfinden sie Trotz und Widerwillen gegen den Unterricht. Wenn nun gar, wie gezeigt, das eigentliche Wesen der Mathematik in dem Vorhandensein einer geringen und überschaubaren Anzahl von Grundvorstellungen besteht, auf die man immer zurückkommen kann und muß, dann ergibt sich die Notwendigkeit solche Grundlagen unterrichtsmäßig durchzunehmen.

Da scheinen wir uns besonders in der Mathematik in einer sehr schwierigen Lage zu befinden. Sollen wir den Kindern im Anfangsunterrichte diejenige Meinung aufzwingen, der wir selbst als Lehrer huldigen, entweder, weil wir diese Meinung beim Studium oder in der Schule selbst vortragen hörten, oder weil wir gerade zu derselben neigen? Der Lehrer ist so sehr geneigt, unfehlbar zu sein. Es ist dies zwar einer der schlimmsten pädagogischen Fehler. Indessen wird er gar zu leicht bei dem ewigen Unterrichten, Besserwissen, Auskunftgeben und Dirigieren hervorgebracht; es gehört große Kraft, immer erneute Sorgfalt, immerwährende eigene Überwachung dazu, sich für die Dauer davon freizuhalten. Insbesondere gehört beim mathematischen Lehrer dazu, daß er die neueren Bewegungen auf dem Gebiete seiner Wissenschaften weiter verfolgt, soweit sie sich auf diese Grundlagen beziehen. Das tun nicht alle (um mich gelinde auszudrücken). Sicherlich sollten sie in ihrer pädagogischen Ausbildung auf das nachdrücklichste darauf aufmerksam gemacht worden sein, wie schädlich und anderseits wie unnütz solche Unfehlbarkeit ist. Die Schüler scheuen sich gar nicht, hinter dem Rücken die Lehrer einfach für 'dumme Kerle' zu erklären, besonders die selbstbewußten oder gar eitlen. Wir stehen ihnen geistig und im Gemüte viel näher, wenn wir's ihnen unumwunden zugeben, wo der Gegenstand des Unterrichtes noch wissenschaftlichen Zweifeln unterliegt.

Was sollen wir nun aber tun? Sollen wir die Kinder in die eigentlichen Schwierigkeiten einweihen, welche die großen Gelehrten noch nicht gelöst haben? Jeder Unterricht führt nur annähernd zu den Quellen der wissenschaftlichen Richtigkeit. Es kommt freilich in der Mathematik darauf an, daß die Kinder für die Zukunft eine sichere Grundlage haben, auf der die Mathematik weiter bauen kann. Aber um diese Grundlage zu gewinnen, ist es nicht nötig, sich gleich in den ersten Fragen bis zu den äußersten Grenzen der Wahrheit zu

[1]) Die Lust am Rätselhaften und ihre Verwertung im Schulunterrichte; diese Zeitschr. Heft 9, Sept. 1903.

begeben. Nur muß man vermeiden falsch zu führen, und das tut man durch Einseitigkeit, durch eigenes Hinstellen einer Meinung als der allein richtigen. Also wir sollen hinzusetzen, das, was wir da in der Klasse sagen, sei doch sehr zweifelhaft? Wir sollen vor allen Dingen die Kinder selbst auf Gedanken und Vorstellungen kommen lassen! Dann beteiligen sie sich alle mit größtem Eifer. Was ist ein Punkt? Wie kommen wir auf einen Punkt? Wir dürfen dann aber nicht die naiven, manchmal sehr klugen Antworten der Kinder, die natürlich oft schlecht ausgedrückt sind, als falsch verlachen oder einfach verwerfen, wir sollen die übrigen fragen, ob sie daran etwas auszusetzen oder vielleicht andere Gedanken haben. Bisweilen lacht, wie ich oft erfuhr, die ganze Klasse über die sonderbare, schlecht ausgedrückte Ansicht eines Schülers. Und doch steckte Besseres darin als in dem von allen anderen Gesagten. Dann soll man ihnen gründlich zeigen, wie falsch es ist zu lachen.

Aber, könnte man sagen, man kommt ja so nicht zu Ende; und wir müssen doch weiter gehen. Wie können wir Wochen hinbringen über all die Ansichten, die Kinder etwa über das Wesen der geraden Linie äußern, besonders wenn wir sie auf diese und jene Auslegung hinleiten? Nein, das wird man nicht können. Aber es genügt, wenn während dieser Unterredungen sich bei den Kindern eine klare Anschauung des Gewollten ausbildet. Darum brauchen sie durchaus nicht eine bestimmte Erklärung als die einzig richtige anzusehen. Es ist gar nicht schwer nach solcher gemeinschaftlichen Besprechung zu sagen: Nun wollen wir den Begriff einmal aufschreiben, wie er uns am richtigsten erschien. Wenn einer es auch anders tun möchte, so braucht das noch nicht falsch zu sein. Es genügt, so zu formulieren, daß man sich dabei nichts anderes vorstellt. Wir wollen uns auch vorbehalten, später einmal diese Erklärung zu berichtigen, falls es sich als gut herausstellen sollte.

So ist die Wissenschaft auch vorgegangen, und so hat sie Gutes, immer Besseres geleistet. Ist es richtig, mit der Jugend einen ganz anderen Weg einzuschlagen, den der dogmatischen Unfehlbarkeit, etwa sogar, wenn wir selbst sehr wohl wissen, wie zweifelhaft diese Unfehlbarkeit ist? Dann betrügen wir die Kinder! Das ist bedenklich, selbst wenn wir glauben, sie würden so am schnellsten und sichersten weiter lernen.

In Wahrheit steht es nun so in der Mathematik, daß gerade durch erneutes Nachdenken an bestimmten Stellen des Unterrichts Verständnis erreicht wird, nicht durch Berufen auf irgend welche früher auswendig gelernten Erklärungen. Wenn man zu den irrationalen Zahlen kommt, muß man jedenfalls neu nachdenken, jedesmal überhaupt, wo sich der Gesichtskreis erweitert, bei negativen gebrochenen Zahlen, bei der Berechnung des Kreises, bei den Aufgaben vom Größten und Kleinsten u. s. w. u. s. w. Wie man sieht, spielt in all solchen Aufgaben dasjenige eine Rolle, was man wohl die Stetigkeit, den immer engeren Zusammenhang, die immer weiter gehende Ausfüllung von Lücken zwischen Zahlen, zwischen Punkten und Figuren im Raume nennen könnte. Wir sahen, daß das eigentlich Mathematische mit hierauf beruht. Wenn man also im Anfange nicht dahin mit den Kindern gelangt ist, die Grundlagen er

schöpfend durchzunehmen, z. B. die Stetigkeit bei der Raumbewegung, die Übertragbarkeit gewisser Figuren auf jede Stelle des Raumes, wenn man gar nicht endgültig mit ihnen untersucht hat, was denn eigentlich eine Stelle des Raumes oder der Zahlenmannigfaltigkeit ist, so schadet dies nichts, vorausgesetzt, daß man lückenlos weiter kommen konnte, bis von neuem diese Frage auftaucht. Trotz des vielbetonten wesentlichen Vorzuges der Mathematik braucht also der Lehrer nicht sofort im Anfange die gesamte Grundlage genau durchzunehmen. Er weiß ja überhaupt nicht endgültig, was genau ist. Schlägt er ein neueres Buch der Fachgelehrten auf, so findet er so oft die Angabe, daß der betreffende erst jetzt eine endgültige, lückenlose Sammlung der Grundlagen gefunden habe. Und dabei hat er dieselbe Behauptung auf der Universität schon früher gehört bei einer Aufstellung, die manches Neuere noch gar nicht enthielt. Darum findet man jetzt auch vielfach eine bescheidenere Form: der Verfasser habe 'versucht', eine vollständige Aufstellung zu geben.

Es ist wenig wünschenswert, wenn in behördlichen Bestimmungen die Lehrer direkt auf bestimmte Art der Erklärungen, auf bestimmten Umfang in bestimmten Klassen verwiesen werden. Darum ist es als ein Fortschritt zu bezeichnen, daß neuerdings größere Freiheit gelassen ist. Verfasser verkennt nicht, wie notwendig es ist, überhaupt den Kreis des zu Lehrenden für bestimmte Klassen anzugeben und zu umschränken. Wie könnten sonst Schüler beim Schulwechsel, beim Lehrerwechsel überhaupt noch mitkommen? Aber hinsichtlich der Methoden gebe man ihnen mehr Freiheit. Nur verlange man nachdrücklichst das Freihalten von jeder Pedanterie. Man beschränke ebensowenig in der Auswahl der Lehrbücher. Nur verwerfe man auch entschieden solche Bücher, welche irgendwie betonen, ihre Methode sei die einzig mögliche. Es ist kein Wunder, daß in den Kreisen der besser gebildeten und einsichtsvolleren Lehrer die Abneigung gegen bestimmte Lehrbücher wächst. Leider ist eine andere Abneigung noch nicht genug gewachsen, das ist die gegen jene Übungsbücher, die viel zu viel Stoff geben, die auch bei der Auswahl immer Bedacht nehmen auf recht mannigfaltige Aufgaben immer schwierigerer Art und dabei die Übungen im Gedanklichen, im Aufbauen der Sätze und Aufgaben, im Zurückgehen etc. vernachlässigen. Es sollten in solchen Büchern die Voraufgaben, die hinweisenden Übungen einen viel größeren Raum einnehmen. Es sollten viele Aufgaben vorhanden sein, durch welche der Schüler angeleitet wird selbst zu denken, Zusammenhänge zu finden, die nicht genau in ein bestimmtes Schema passen. Selbstverständlich gehört dazu ein einsichtsvoller Lehrer, der nicht nach dem Schema beurteilt. Die mit Recht eingeführten mathematischen Aufsätze sollten in der Form kleiner Abschnitte noch bedeutend vermehrt werden. Es ist dabei durchaus nicht zu verwerfen, wenn man auf abweichende Erklärungen der geraden Linie oder etwa des Unendlichen eingehen läßt. Ich habe vielfach zu zeigen gesucht, wie man solche Betrachtungen, ohne irgend wie unmathematisch zu werden, in den Unterricht hineinbringen kann.[1])

[1]) Eine Konstruktionsaufgabe, ausgedehnt auf verschiedene Weitenbehaftungen (Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterr. Heft 5. 6 1902). Krumm u. Gerade, eine geometr. Lehrstunde

Es ergibt sich aus dem Gesagten ein wesentlicher Unterschied zwischen solchen Schulen, welche die Mathematik nur zum Zwecke rein praktischer Ausübung lehren, und solchen. welche Wert darauf legen, das Wesen der mathematischen Notwendigkeit und Sicherheit kennen zu lehren und dadurch die Schüler in der Mathematik ganz besonders geistig zu bilden, kurz auf den höheren Schulen. Ich brauche nicht zu sagen, daß solche Schulen die allgemeine Entwicklung der Fähigkeit höher stellen als die Beibringung gewisser Kenntnisse. Man bemüht sich so viel zu zeigen, daß die Mathematik und die Naturwissenschaft völlig fähig sei, den jungen Geistern eine allgemeine Ausbildung zu bringen, welche imstande ist, diejenige durch alte Sprachen sogar zu ersetzen. Man sollte auch darauf achten, daß innerhalb des Lehrplanes einer jeden Schule, an der überhaupt Mathematik vorkommt, diese Wissenschaft wie jede andere auch eine spezielle Stellung einzunehmen hat. Und diese spezielle Stellung, in der sie nicht durch andere Fächer einfach vertreten werden kann, sollte für höhere Schulen nicht allein darin bestehen, daß der Inhalt der Mathematik ein ganz besonderer ist, den natürlich ein anderes Fach nicht gibt. Ich denke, eine höhere Auffassung der geistigen Verteilung innerhalb der sämtlichen Fächer einer Anstalt zur harmonischen Ausbildung der jungen Geister wäre es, wenn man kräftig betont, natürlich auch klar erkennt, was der einzelnen Wissenschaft Unersetzliches zukommt. Dies sollte man, wenigstens in bescheidenem Maße, in jedem Fache zur Geltung zu bringen suchen. Dann nützt dem Schüler die Vielseitigkeit der Fächer besonders. Dann gewinnt er nicht den Eindruck, als wäre alles nur ein Zusammenhäufen von recht viel Stoff, womit er nach Kräften überbürdet wird.

Natürlich gehört dazu Fehlen der Überbürdung. Ich kann also auch nach dem Standpunkte meines heutigen Themas wieder nur energisch für noch weitergehende Beschränkung im Lehrstoffe eintreten. Man muß Zeit haben, um jene genannten Grundlagen in nützlicher Weise durchdenken zu lassen. Diese Zeit muß man an höheren Schulen auf Kosten des Stoffes erreichen. Ich behaupte, daß durch solche Übungen die Fähigkeit, später auch im Einzelfach etwas zu leisten, mehr entwickelt wird als durch die ja sonst auch nützlichen massenhaften Übungen. Wir wollen auch in der Mathematik als Wissenschaft auf der Universität lieber scharf denkende, klar prüfende Köpfe als bloß fleißige, mit vielen Vorkenntnissen versehene, eifrig nachschreibende und auf die Worte des Vortragenden schwörende Jünger. Wie kann es ausbleiben, daß ein Mensch, der gewohnt ist mit selbständigem Denken einzudringen, sich später auch mit Eifer in das Kennenlernen des notwendigen Stoffes versenkt? Und wieviel besser wird er darin arbeiten! Insbesondere wieviel wünschenswerter ist es, daß die Studierenden der Mathematik, die doch zum größten Teile Lehrer der Jugend werden, im Wesen des Lehrens ausgebildet sind als im Beherrschen des Umfanges der Wissenschaft! Diesen werden sie der Jugend nicht beibringen.

(Lehrprob. u. Lehrg. LXXVII Heft 77, Sept. 1903). Gedankengänge mathematischer Schulaufsätze mit Benutzung der Weitenbehaftungen (ebd. 1904, III, Heft 80, Juni, Fortsetzung Sept. u. s. w.

Der Lehrer soll seine besten geistigen Kräfte auf das Lehramt verwenden. Es soll als sehr schlimm angesehen werden, wenn er pädagogische Fehler wie den der Unfehlbarkeit einreißen läßt. Sein ganzer Unterrichtsgang soll ihn davor bewahren. Das ist nur möglich durch eindringendes Beschäftigen mit verschiedenen Auffassungen der Grundlagen, durch die Einsicht, daß in der Mathematik ein Einschwören auf bestimmte Erklärungen vom Übel ist. Niemals soll er aufhören daran zu denken, worin der Hauptwert seiner Wissenschaft besteht. Er soll, wenn er irre geht, was immerhin bei jedem hier und da vorkommen wird, bald wieder von selbst zu der Einsicht gelangen: Hier verliert mein Unterricht den besonderen Wert, den er haben sollte!

Dem Lehrer wird es erwünscht sein, im Anschlusse an diese allgemeinen Betrachtungen einige Beispiele zu hören, in denen sich die Möglichkeit zeigt, nicht völlig bis zum Ende vorzudringen, dem Kinde Spielraum zu gewähren, noch nicht entschiedene Fragen hereinzuziehen und doch unterrichtlich gut mathematisch zu sein und den wahren Zweck des mathematischen Unterrichts zu erreichen.

Es darf wohl heute als zweifellos gelten, daß ohne das Unendliche eine gute Aufstellung der mathematischen Grundlagen unmöglich ist. Gerade das, was man früher so vielfach vernachlässigte, die Möglichkeit und deren Begründung, an beliebigen Stellen der Mannigfaltigkeit die Sätze und Vorstellungen anzuwenden, die Mannigfaltigkeit z. B. der Zahlen immer wieder zu erweitern, ähnlich die Mannigfaltigkeit der auf Linien und Flächen vorgestellten Punkte, gerade dies scheinbar Selbstverständliche ist es, worauf der eigentliche Wert in der Mathematik beruht. Die Stetigkeit, welche dem Raume und der Zahlenmannigfaltigkeit als notwendig und eigentümlich anhaftet, diese hat im Verlaufe der Entwicklung der Wissenschaft vielfach Veränderungen in ihrer Auffassung erfahren. Man sagte früher vielfach, man könne sich beliebig (!) viele Punkte auf einer Linie, in der Fläche etc. vorstellen oder beliebig viele Zahlen einschieben, z. B. zwischen zwei ganze natürliche Zahlen wie 1 und 10. Man sagte, man könne die Gerade beliebig verlängern oder beliebig verkürzen, und dachte nicht hinreichend darüber nach, was denn dies Beliebig schlechthin bedeutet.

Wenn es freilich keine anderen Größen gibt als endliche, sinnlichvorstellbare, so kann dies Beliebig auch nur endliche sehr große oder sehr kleine Größen bedeuten. Wenn z. B. die Unendlichkeit des Raumes nichts weiter ist, als daß man weiter und weiter um immer nur endliche Größen und immer nur um eine endliche Anzahl derselben in Gedanken reisen kann, so paßt hier auch „beliebig" ohne weiteren Zusatz. Aber schon ein kleines Kind denkt bei der Unendlichkeit des Raumes an mehr als dies, ebenso jeder Erwachsene aus einem ungebildeten Naturvolke; beim unendlichen periodischen Dezimalbruche wie 0,11111... oder $1/10 + 1/100 + 1/1000 + \ldots$ lernt schon der Quintaner, daß dies genau gleich einem Neuntel ist. Dies Resultat kommt nur zustande, wenn man schließlich den Bruch 1 dividiert durch eine so große Zahl setzt, daß der Bruch Null ist. Jedem Schüler ist es viel natürlicher beim Kleinerwerden stehen zu

bleiben und nicht zu sagen, der immer kleiner werdende Bruch sei Null, sondern unendlichklein. Dieses Unendlichklein ist nicht mehr beliebig Endlichklein. Es ist nicht mehr so, als ob man zu einem sinnlichvorgestellten Werte einen viel kleineren hinzufügte. Denn dieser letztere ist immer noch eine Vermehrung des ersteren, hier aber soll der unendlich kleine Bruch keine Vermehrung mehr sein. Der Schüler versteht sehr leicht, daß die unendlichen Größen etwas Neues, eine in dieser Beziehung neue Gattung von Größen sind, nämlich dadurch, daß eine unendlich kleine Größe eine endliche nicht vermehren kann. Auch versteht er ganz entsprechend, daß unendlichgroße solche sind, die durch eine endliche in ihrem Wesen nicht vermehrt werden. Wenn z. B. von einem vorgestellten Punkte A eine gerade Linie sich nach einer Seite in das Unendliche erstrecken soll, und wenn man nun nach der anderen Seite hin ein sinnlichvorgestelltes Stück BA daransetzt, so ergibt sich das Sonderbare, daß auch von B aus über A hinweg sich die unendliche Gerade erstreckt. Und man möchte meinen, für die unendliche Länge sei es ganz gleichgültig, ob man sie bei B oder bei A beginne. So kann der Schüler den Grundsatz der Weitenbehaftungen (wie ich mich ausdrückte im Buche: Die Grundsätze und das Wesen des Unendlichen in der Mathematik und Philosophie, B. G. Teubner 1902) wohl verstehen: die endliche Strecke vermag zur Vermehrung der unendlichen als solcher nichts beizutragen, ist Null für das Unendliche, trotzdem aber keineswegs Null für das Endliche.

Nachdem im Verlaufe des vorigen Jahrhunderts, hauptsächlich durch Cauchy, die Ansicht bei den Mathematikern mehr und mehr durchdrang, es dürften in der Mathematik eigentlich unendliche Größen, also solche, für die es besonderer Grundsätze bedürfte, die nicht einfach nach den Gesetzen des Sinnlichvorstellbaren behandelt werden können, nicht vorkommen, was z. B. Gauß lebhaft vertrat, hat sich in den letzten zwanzig Jahren jenes Jahrhunderts eine Wandlung vollzogen, indem viele überendliche Größen, die sogenannten transfiniten (Bolzanos, Dedekinds, Cantors), annahmen. Aber sonderbarerweise wurden nur die unendlichgroßen, nicht die unendlichkleinen als neue Gattung von Größen angenommen. Wenn man nämlich auch noch unter den beliebigkleinen endlichen noch wirklich untersinnvorstellbare angenommen hätte, so wäre die Lehre Cauchys und anderer vom Limesbegriffe, die vielen Nutzen gebracht hatte, umgestoßen oder richtiger überwunden worden. Daran aber zu rühren, das hätte einer noch viel größeren Umwälzung bedurft. In der genannten Schule, wenn ich so sagen darf, behielt man die Ansicht bei, beim Grenzbegriff käme nur endlich Beliebigkleines vor. Diese Annahme, die der Schüler schwer oder gar nicht versteht, rührte hauptsächlich von der Art her, wie man das Unendlichgroße einführte. Man stellte sich z. B. vor, es gäbe (!) auf einer Linie eine bestimmte, aber unendliche Menge von Punkten, es gäbe (!) eine zwar unendliche, aber feste und unveränderliche Anzahl aller natürlichen Zahlen, es gäbe (!) zwischen zwei Zahlen wie 1 und 10 eine bestimmte feste Anzahl von unendlich vielen (gebrochenen, rationalen oder auch irrationalen) Zahlen. Ich habe mehrfach gezeigt, daß diese Annahme, die als solche natürlich nicht bewiesen ist

und niemals bewiesen werden kann, zu wenig Rücksicht nimmt auf den Begriff des Seins. Derselbe läßt sich nicht so einfach abmachen; daß es Zahlen gibt, ohne daß man sie doch anders als geistig bildet, wenigstens nicht nachzählbargroße oder unendliche, das erfordert eine verschieden ausfallende philosophische Untersuchung. Daß es auf einem Kreise bestimmter Größe wirklich eine feste Anzahl von Punkten gibt, das ist auch nur eine Behauptung. Wenn man sie annimmt, wirft man freilich damit die Vorstellung fort, daß man ganz nach Belieben, d. h. nach geistiger Bildung, sich auch unendlich viele Punkte auf jedem endlichen Teile solchen Kreises vorstellen kann und die unendlichgroße vorgestellte Anzahl auf irgend einer Linie keine feste ist. Der Schüler begreift nach meiner Erfahrung viel leichter die Ansicht von der Vorstellung von Punkten z. B., wenn er eine Strecke durch ein Strahlenbüschel durchschneiden läßt und nur dadurch die Anzahl von Punkten auf derselben als Schnittpunkte erhält. So leicht er begreift, daß jene endliche Strecke BA für das Wesen der unendlichen nichts beiträgt, so wenig begreift er z. B. G. Cantors Lehre, daß eine unendliche (transfinite) Anzahl von Strecken, welche eine unendliche Strecke ausmacht, die Eigenschaft haben soll, Strecke für Strecke, Element für Element einer anderen Anzahl von Strecken zugeordnet zu werden, wenn diese andere Anzahl eine Linie ausmacht, die unendlich, aber kleiner als die erstere ist. Man ist in genannter Schule dahin gekommen, eine unendliche Größe zwar verschieden sein zu lassen von einem Teile derselben, aber doch die Elemente der einen Stück für Stück der anderen zuordnen zu können. Dabei wird der Begriff des wirklich Unendlichkleinen natürlich aufgegeben und behauptet, es gebe dergleichen nicht. Dann bleibt der Grenzbegriff bestehen, und es ist doch eine Erweiterung des Endlichen, aber nur nach oben hin ausgearbeitet worden. Um aber dem Bedürfnisse in der Geometrie nachzukommen, daß gerade Linien in das Unendliche gehen, hat man gesagt, es habe jede Gerade nur einen einzigen, unendlichfernen Punkt, und es bildeten alle diese unendlichfernen Punkte der in der Ebene liegenden Geraden zusammen die 'unendlichferne Gerade'. Es ist schon mehrfach mit vollem Rechte gesagt worden, daß diese uneigentlichen Punkte für die Schule absolut unbrauchbar seien. Der Schüler wird immer mit Kopfschütteln hören, daß solche Punkte zwar nicht mehr räumlich vorgestellt wären, aber doch einen räumlichen Namen aus gewissen Zweckmäßigkeitsgründen erhalten sollten. Dagegen nimmt nach meiner vielfach bestätigten Erfahrung der konsequent ausgeführte Gedanke der Behaftung mit Punkten (beliebig vielen, auch im Unendlichen) nicht in unmöglicher Weise die räumliche Phantasie in Anspruch. Aber man mache seine Versuche selbst! Es ist nicht zu befürchten, daß solche Betrachtungen die Gemüter ermüden, abstumpfen oder gar verwirren würden, wenn der Lehrer dann nur versteht das Wesentliche, was schließlich mathematisch sicher ist, herauszuheben. Im Gegenteile ist das Interesse in jeder Klasse von Quarta ab stets für solche Fragen groß.

Vielfach gerade aus dem Bedürfnisse der Schule heraus und unter steten pädagogischen Erfahrungen ist meine Lehre von den Weitenbehaftungen entstanden, welche auch wissenschaftlich die Schwierigkeiten des Unendlichen in

einer möglichen (!) Weise löst. Die Wissenschaft strebt natürlich nach einer möglichst vollkommenen Form der Zusammenstellung aller Grundvorstellungen und Axiome z. B. der Geometrie[1]); für den mathematischen Unterricht heißt es nicht: einen wissenschaftlichen Streit ausfechten, sondern eine Gedankenarbeit im jugendlichen Kopfe so weit fördern, daß er darauf weiter bauen kann und das Wesen der mathematischen Tätigkeit versteht. Ein tüchtiger Lehrer wird, auf welcher Stufe auch die Schüler stehen mögen, oft auf die Grundlagen zurückgehen und Unklarheiten, die sich hierin zeigen, auf irgend einem Wege durch die Schüler selbst zur vorläufigen Erledigung bringen lassen. Und zwar wird er dabei eine Ansicht zugrunde legen, die möglich ist, da es einen Beweis für Grundlagen überhaupt nicht gibt. Einen gewissen Vorzug kann man wohl darin finden, daß hier nur von Möglichkeit die Rede sein kann. Denn dies erlaubt dem Lehrer, sich den Ideen der Schüler, die nicht immer gleich ausfallen, in gewissem Grade anzupassen. Man ist so davor bewahrt, mit Gewalt etwa die Lehre von den uneigentlichen oder imaginären Punkten einzutrichtern. Man kann sich der jugendlichen Fähigkeit anschmiegen. Daß hierdurch mehr erreicht wird als durch zwangvolle Hineinfügung in die Resultate irgend welcher wissenschaftlichen, aus schweren Kämpfen erst hervorgegangenen Richtung, braucht kaum gesagt zu werden. Die Freudigkeit ist eine viel größere, ebenso das Verständnis. Daran aber liegt uns. Sind die Ansichten so, daß daraus auf widerspruchslosem Wege das für den späteren Aufbau der Mathematik Nötige hervorgeht, so brauchen sie auch dem Schüler nicht als unfehlbar hingestellt zu werden. Er begreift ohne das, und zwar besser, den wahren Wert der Mathematik. Wenn aber ein Lehrer bei den Grundlagen im Anfange und später bei dem häufigen Wiederauftauchen derselben doziert: So und nicht anders darf man diese Elemente auffassen, dann fängt sein Unterricht an das zu tun, wovor ich warnen wollte: seinen eigentümlichen mathematischen Wert zu verlieren.

---

[1]) Eine kurze Übersicht für die Weitenbehaftungen ergibt der Aufsatz: Die geometrischen Grundvorstellungen und Grundsätze und ihr Zusammenhang (Jahresber. der Deutschen Mathem.-Vereinigung, Teubner XII Heft 5, Mai 1903), und: Die Kegelschnitte und ihr Zusammenhang, H. W. Schmidt, Jena 1905; 5 Mk.

AUS DER JUGENDZEIT DER FÜRSTENSCHULE GRIMMA UND DEM LEBEN DES MARTIN HAYNECCIUS

Von Paul Meyer

(Schluß)

II. Aus der Zeit des Rektorats des Martin Hayneccius (1588—1610)

1. Schülerklagen gegen die Schulverwalter Lindner (1587) und Ziegler (1590)

a) 1587

Rectori nostro S. P.

. . . Accusamus non Oeconomum nostrum, quem et virum optimum et nec nimis tenacem nec nimis prodigum esse videmus, sed eius familiam. Illa enim, illa partim negligentia, partim studiose obnixeque facit omnia, nobis ut incommodet, praeter aequum et bonum. Culinarii sane susque deque habent sive carnem edamus crudam sive coctam, sive mundam sive immundam, sive sapidam condimentis sive non. Pisces nec purgantur nec largo condiuntur sale nec pulcre coquuntur. Quid de reliquis dicamus, qui apponuntur, cibis? quam sordide, quam parce, quam tenaciter omnia? Pistores autem, qui cerevisiam promunt, nos quoque omnibus vexant modis. Nam potum nostrum, satis alioqui laudatum, aqua ita diluunt, ut illaudatus fiat, atque hoc ignaro et forsitan invito fit oeconomo. Hoc sane fieri hinc colligimus. Cerevisia, quae inter priora fercula obambulat, satis quidem placet, quippe quae nondum aqua est infecta: quae autem sequitur, nec placet nec palati gratiam inire potest, quippe undis iam contaminata et mixta.

Quandoquidem igitur haec fieri cum detrimento valetudinis nostrae cotidie videmus et facile mutari posse, si modo Oeconomus certior esset factus his de rebus, confidimus, noluimus ranae, quod aiunt, esse Seriphiae, sed illa tibi explanare. Tu pro tua prudentia et erga discipulos amore, non haec silentio, ut speramus, involves, sed ut omnia ad commodiorem statum dirigantur, efficies; nos beneficiorum fore pollicemur gratos memoresque Totus coetus scholasticus.

(28. April 1587)

b) 1590

Etsi Tuam. v. D. R., humanitatem querelis haud libenter oneramus nostris, tamen hanc ut schedulam tibi offeramus, necessitas nos impellit summa. Calceos nobis et chartam, quam debet, Oeconomus nondum dedit nobis; nescimus, quam ob causam tamdiu nos suspendat. Cum igitur tam calceorum quam chartae inopia laboremus singuli, quos Illustrissimus Princeps Dominus noster clementissimus hac in schola alit et nutrit, ad tuam Humanitatem confugere cogimur submisse petentes et obsecrantes, ut Ea Oeconomum officii hac in parte prorsus immemorem sui ad-

moneat, quo calceos nobis et chartam praebeat, si quidem quadrans anni illud, quo illa omnia debuissemus accipere, quinque fere ante septimanas prolapsum est. Si hac levicula in re tam diu nos suspendit, quid in maiore faciat, panno nimirum, qui iam quoque distribuendus esset? Hoc si a Tua Humanitate impetrabimus, Pios nos, Oboedientes, Diligentes ac Gratos, uti decet, praestabimus. Vale. D. 16. Oct. 1590

Illustrissimi Principis ac Electoris Saxoniae
alumni et Tuae Humanitatis discipuli
Subiectissimi.

Siber übermittelte dieses Bittschreiben dem adligen Inspektor der Schule, Ernst von Ponickau, aber die kläglichen Zustände erhielten sich bis zum Abgange Zieglers im Jahre 1592, und Grund zum Streit fand sich auch sonst.

2. Neue Stürme

Bei der Aufnahme neuer Schüler waren nach alter Sitte der Rektor und der Schulverwalter zugegen (im Jahre 1589 wollte Hayneccius auch die Lehrer zuziehen). Nun hatte ein Kurf. Reskript vom 6. September 1590 die Aufnahmebedingungen verschärft:

'Aus der Knaben scriptis befinde sichs, das ihr etliche wenigk studirt, diweil denn solchs fürnemlich daher kommen soll, das einesteils der knaben zu jungk, vnd wenn sie noch nicht decliniren vnd conjugiren können, In die Schul bisher aufgenommen worden, als wird bevohlen, wann hinfüro ein knabe präsentirt wirdt, soll man ihn nicht annehmen, der nicht fertigk decliniren vnd coniugiren kan, auch daneben albereit etwas grammatice zu schreiben angefangen.' Vgl. Crells scharfe Worte im nächsten Abschnitt (ein peinlicher Besuch), es solle keine Ausnahme gemacht werden ('sie sind, wer sie wollen, so soll man sie nicht annehmen'). Ein so rücksichtsloses Durchgreifen war in Meißen eigentlich unerhört, und wie auch ein Neffe des Schulinspektors Ernst v. Schönfeld auf Döben, Wolfgang, der Sohn des Joh. v. Schönfeld auf Belgershain, davon betroffen werden sollte, stellte der Vater bei Siber sich ein, um eine Änderung herbeizuführen. Er erschien absente oeconomo, und so kam es zu folgenden Szenen:

D. 4. Oct. 1590 venit in Ludum illustrem Joh. a Schoenfeldt et absente Oeconomo, nescio ubi et qua de causa, compellavit solum Rectorem idque filii sui Wolfgangi gratia, qui recipiendus erat de Rescripto Electoris in ludum, si dignus visus. Compellat ergo Rectorem, revocans ei in memoriam, quod ante 3 vel 4 septimanas Diploma miserit ibique cognorit tum etiam absente Oeconomo, obstare novum aliquod Mandatum Electoris, quominus filius eius Wolfgangus recipi possit. Addit quoque, se intellexisse de suo fratre Ernesto a Schönfeld in Deben, Mandatum illud attingere saltem eos pueros, qui gratis alantur. Rector respondere: Mandatum id pertinere ad omnes et singulos, quod cum ex ipso diplomate perspicuum sit, tum ipsi explicatum sit pridem coram verbis expressis domini Cancellarii Electoralis, D. Nicolai Crellii. Quod quo magis intelligatur a nobili Schoenfeldio, monstrat Rector ipsi expromptum diploma et verba isto pertinentia praelegit. Tum ille Schoenfeldius, quamvis invitus, conquiescere. Et cum quaereret Rector: An velit periculum iterum facere supplicationis in aulam? Ait, se nolle. Et velle dare filium Scribae alicui germanico.

D. VII. Oct. 90 mittit Rector Oeconomo diploma Schoenfeldianum, cui inscripserat haec verba: Supplicant hat sich dieser stelle vorziehen, sintemal sein son vermöge des neuen bevehlichs nicht qualificirt, ist also diese stelle wider ledigk vnd mus gen Hofe berichtet werden. Renuntiat homo Rectori, se velle ei afferri et alia cum eo quoque communicanda necessaria. Ad vesperam a coena, cum Rector moneret de iis, quae ad hominem misisset, homo statim insanire: Man wolle ihn allerdinge ausschließen, do befohlen sey, ehr soll dabei sein, wenn knaben examinirt werden. Ehr wolles den Kammerrethen klagen, die würden in kurtzem kommen. Rector: Ich schließe euch nicht aus, sondern, wenn ihr profectus peregre, vnd die leute mit pferden vnd wagen nicht zehren können, da kan ich sie nicht ufhalten noch arrestiren oder kümmern, sondern las es bei dem bewenden, was die visitatores nehist hierin decerniret. Ille: H. Christianus ist mehr denn sie. Inter huius modi verba, sublata dextra, homo mihi interminari et pugnum ostendere, cum his verbis minacitet pronunciatis, vultu quoque minace: Ho, wenns nicht hierinnen were. Rector erectum pectus ostendens: Schlagt her, ait, ich sitze euch gewiß, last sehn, was ihr könt. Interim pueri in triclinio repetentes, qui iuxta adsidebant, ipsi quoque edere strepitus. In quos homo etiam invehebatur. Et post tamen quasi sese recordans mitescere. Tum Rector cum eo rem ipsam planius et placidius conferre, qui interim tamen iterum iterumque saevire denuo incipiebat, donec etiam flagitaret: Rector sollte die stumpe lichte von der Knaben tische vnd Brotstücke laßen aufheben. Bonus avaro et invido ἀνώμαλος.

3. Ziegler verdirbt's mit allen

D. 8. vel 9. Oct. 1590 sub coena, cum tardiuscule adventarent Magistri Weberus[1]) et Mylingus[1]), tandem autem ingressi assiderent, Weberus incipit queri de iniuria exclusionis, quod sub horam coenae iusserit Oeconomus obserari ianuam collegii publicam, darumb sie beide jetzig nicht haben herein kommen können, Haben müssen warten vnd pochen, bis endlich vix tandem der thürhüter kommen vnd ufgeschloßen. Hirumb hat Mgr. Weber sich beschwert, assentitur ei Rector, per se inscius illarum rerum novatarum et protestatur contra. Verum Oeconomus partim alia contexere inania argumenta, partim prae se ferre pudorem impudentiae, sed nihilominus tamen minas interspergere. Quas Rector excipere omni humanitatis et debiti iure eoque provocare. Interim serio flagitare, ut ne quid istius modi iniuriarum ab homine tentetur. Si fiat, iactam esse aleam. Neque vero decere tanquam carceratos teneri praeceptores ullo tempore, neque id se pati oportere, cum in oppidum ad suos et vicissim ex oppido ad se suos internuncios habere necesse sit. Tandem homo se abducere.

D. 11. Nov. 90 cum a coena surgens exiret Oeconomus, audit vocem quandam pueri editam, quam in suam iniuriam rapit, quasi ipse tangatur, et incipit iurgari. Statim concurrere caeteri et videre. Tum ille vehementius bacchari in universos. Et quia forte tum accedit ad cellam cerevisiarum Meius[2]) famulus postulatum cerevisiam, ei inclamat promam, quam putat esse occlusam in sella, statim in eum homo ruere eique infligere colaphum unum atque alterum. Qui impatiens verberum ab isto, se defendere verbis; in impotentiaque Domini eum compellare durius mussitando. Propter quae ille acrius multo incendi et mittere ad Rectorem, ac

---

[1]) Lorenz series pr. S. 23. [2]) Petrus Meye. Stammbuch Nr. 921.

denique ipse eum evocare et flagitare ultionem tam in exibilatorem et derisorem quam in mussitatorem. Famulus non negare factum, sed queri de iniuria, qua compulsus ad reddendam iniuriam. At Rector postridie eum punit carcere unius diei simulque inedia usque ad vesperam. Auf des Verwalters Klagen aber der sich zum heftigsten beschwert über die Iniurien der knaben wider sich teglich gepflogen, also auch, das ehr nicht dürfe sicher wol übern Hof gehen, sondern müße vorm kloster absteigen vnd zur schwartzen thuer eingehen, respondendum est: Primum homo est nimius in accusando, ὑπερβολικός, nimis indulgens suis odiis et livori inde conceptis, quod quotidianas suas 1. ineptias in affectando et arrogando sibi nescio quam gravitatem nimis insulsam omnemque iniustum dominatum, 2. importunitates in insectando disciplinam puerorum et vellicando Rectorem et collegas ac saepenumero iurgia et convicia in eos iaciendo, 3. denique sordes in pascendo debitaque elargiendo videt secus accipi a pueris, quam ille cuperet et speraret. Itaque ipse sibi malum luridus cacat ipseque sibi iniuriarum autor est. Deinde experientia deprehensum est crebro a Rectore et collegis, tam defunctis quam superstitibus, vanas esse et nugatorias, fictas quoque ipsius accusationes, dum in hunc et illum, qui fortassis illum leviter offendisse visus est, vel ore minus ipsi arridente vel viciosorum ciborum delatione implacabili odio ardet cupiditateque flagrat vindictae. Praeterea ex iisdem caussis tandem et in praeceptores ipsos extitit idem livor, a quibus non tam magni fieri ipsius affectatam gravitatem, imo contemni ac despici intelligit nec tanta importunitate videt animadverti in omnes ab eo delatos tantaque acerbitate, quantam ille expetit. Verum fieri nequit, ut homo a pueris obtineat aliquam partem observantiae et veri honoris, quamdiu istas suas et ineptias et importunitates et sordes non dediscat.[1]) Nam honor honorantis est voluntarius, non coactus. Et obedientia prius in animo est quam in facto. Id quod et in bestiis apparet.

4. Wie Hayneccius über Zucht dachte und wie er sie übte. Der schwerste Straffall während seines Rektorates: nächtliche Aussteiger

Hayneccius hat, ehe er nach Grimma kam, einmal in Braunschweig in einer öffentlichen Rede (s. o. S. 101) seine Meinung über Schulzucht und Strafen ausgesprochen und seine prügelfrohe Zeit damit überrascht, daß er körperliche Mißhandlung und blutige Strafen für abscheulich erklärte und der edelgesinnten Jugend frohere, sanftere Tage verhieß; nicht mit äußerer Härte, die doch nur wirke, solange man sie fühle, sondern mit herzlichen Ermahnungen solle man die Knaben zum Guten führen und durch Entwicklung ihres Ehrgefühls auf dem rechten Wege erhalten und durch die christliche Lehre und das eigne Beispiel sie zu unsträflichem Wandel befähigen. Als Rektor in Grimma blieb er bei solchen Ansichten und erregte damit bei den vornehmen Visitatoren denn doch Anstoß, und mehrmals wurde er zu größerer Schärfe hingetrieben.[2]) Wer selber der Ruten Segen erfahren, gönnte ihn damals, die

[1]) 'Er will intempestive und importune herschen vnd gebiethen'; 'er will immer Latein reden vnd triffts nicht, des lachen sie'.

[2]) Das war auch seinem Lehrer und Freund, dem ersten Rektor der Fürstenschule Adam Siber nicht erspart geblieben. S. Kehrbachs Mitteil. VII 226. Noch 1594 urteilten die Visitatoren rückblickend über Sibers Milde abfällig: 'Die disciplina hat bißher etwas

bekannte Regel umstoßend, von Herzen den Nachlebenden und wollte die Wahrheit des Satzes nicht anerkennen, daß schon in alter Zeit Sokrates und Platon den Weg zur Tugend nachdrucksvoller gewiesen haben als Orbilius, und daß wirksamer als Härte und Hiebe allzeit lebendige Liebe und Lehre zur Nacheiferung treiben und zur Besserung führen.

Schon im November 1590 erteilten die Visitatoren ihm den freundschaftlichen Rat, virgarum castigationem ut ne relegentur et exerceantur pro merito, aber sie beachteten seine Gegenvorstellung, satius interdum esse moram interponere, ut ne quid in fervore iracundiae nimium. Am 1. August 1591 wurden sie dringender: virgarum castigationes frequentent, aber noch berichteten sie nicht nach oben. Er gab nicht nach; so meldeten sie im Jahre 1595 nach Dresden: 'weill der Disciplin halber nochmalen großen Defect befunden, welcher dahero verursacht, daß in lectionibus et repetitionibus der Ruthen bißhero ziemlich gesparet, so soll dem Rectori vnd seinen Collegis mit ernst befohlen sein, hinfüro eine gleicheit in der züchtigung zu halten, der ruthen in lect. et repet. nicht zu sparen, sondern sie sollen gebührlich ernst, jedoch bescheidenlich gebrauchen vnd der Rector vber seiner Collegen autoritet mit allem fleiß vnd Eiffer bestendiglich zu halten pflichtig sein.' Wieder erhoben sie im Jahre 1597 Beschwerde: 'Dieweill sich auch etliche Knaben in Neuligkeit vnterstanden, Ihre praeceptores mit schmehlichen Namen an die Tafel zu schreiben, dieselben auszurauschen vnd außzupfeiffen, soll der Rector mit ernst vermahnet sein, daß er auf die autores dieser Unthaten mit allem fleiß inquirire vnd dieselbe mit gebührlicher ernster straffe vnnachlessig beleget werden.'

Und noch einmal im Jahre 1599: 'Und haben wir hierüber auch die bestendige nachrichtung, das die Knaben mit greulichen fluchen, schweeren vnd Gotteslestern an Gott sich schwerlich versündigen vnnd allerhand geferlich Tumult in der Kirche vnnd schule zuweilen anrichten. Derowegen wier nicht unterlassen, dieses alles dem Rectorn vnd Praeceptoren vmbstendiglich vorzuhalten vnd sie zu mehrern ernst fleißig anzuhalten.' So erhielt er im Jahre 1599 von dem durch Crells Castigation wohlbekannten gestrengen Administrator Herzog Friedrich Wilhelm von Sachsen-Altenburg herben Tadel und ungnädigen Befehl, hinfort die bösen Knaben mit der 'Rutten also zu züchtigen, damit andre davor ein Abscheu haben'.

So dachte und litt er. Jetzt gilt es, in einem Einzelfalle nachzuweisen, wie er natürlich trotzdem auf straffe Zucht hielt und bei aller Milde und Herzensfreundlichkeit im rechten Augenblick es doch verstand, durch rücksichtslose Strenge Schäden zu beseitigen und die Bösen zu schrecken. Er ging

---

schertfer müssen angestellet werden, aldiweil zu den Zeiten Siberi soviel die castigationes scholasticas belanget, etwas in Abgang gerathen vnd die Knaben sich viel auffwiglens vndt muthwillens wider die Praeceptores vntterstanden vnndt derselben 'reputation vnd ansehn bey den Knaben ziemlich gering gewesen.' Vgl. noch Sibers crux scholastica. Kirchner, Sibers Leben S. 96 ff., Rößler, Gesch. der Fürstenschule Grimma S. 146 f.

vornehm seinen Weg dahin und brachte seinen Schülern alles Vertrauen entgegen und dachte nicht daran zu spähen und zu spüren, aber er verlangte vom Cötus und vor allem von den Inspektoren (Rößler S. 139), daß sie sich für die Vergehen einzelner, die nicht verhindert worden waren, ernstlich verantwortlich fühlten und jedenfalls dann, wenn der gute Ruf der Schule geschädigt und die Zucht erschüttert erschien, die Schuldigen nicht verhehlten, auch wenn sie selbst feige in der Menge zu verschwinden versuchten. Die Fehlerquellen waren damals dieselben wie heute; allgemeine: die Sündhaftigkeit der menschlichen Natur und der Hang der Jugend sich zu überheben, wider den Stachel zu löcken und verbotene Früchte zu genießen, und besondere: die Abneigung gegen den Druck des Alumnats, der Übermut der Abiturienten, die blinde Gefügigkeit des Bürgermeisters, des Rates und der Polizei, die Torheit schwacher Eltern und unbesonnener Herren, zumal die Neigung der Bürger, die Schüler als flotte Junker und wieder als arme Unterdrückte anzusehen und so sie den harten Lehrern gegenüber zu decken, gelegentlich aber auch der Schule wegen ihrer Zuchtlosigkeit mit wüstem Klatsch etwas anzuhängen.

Im ganzen hatte H., soweit ich urteilen kann, das Vertrauen des Cötus. Vgl. die Schülerklagen gegen den Schulverwalter (sie waren offenbar spontan), gelegentliche Bemerkungen in den Berichten der Visitatoren (sie fragten Lehrer und Schüler auch über den Rektor aus) und die Haltung der Alumnen in dem langen Streit mit dem Ökonomen. Auch kamen schwere Straffälle immerhin selten vor (Rößler S. 149), und ein ähnlicher Vorgang wird nur noch aus dem Jahre 1600 berichtet. Überdies gewann er die Herzen durch verständiges Entgegenkommen und die Gewährung größerer Freiheit. Im Jahre 1596 machte er (auch aus gesundheitlichen Gründen) den Versuch, den Cötus aller acht oder vierzehn Tage einmal in campum sub liberum aërem führen zu lassen. Damit begannen (am 12. August) die Spaziergänge nach Nimbschen, die noch heute aller acht Tage stattfinden (coepti sunt primo educi lusum in Nimicianam silvulam).

Im November des Jahres 1590 kam es gelegentlich der Hochzeit der Tochter Zieglers, die im Rathaus gefeiert wurde und zu der auch Fürstenschüler geladen waren, zu unerquicklichen Szenen zwischen einigen Schülern und Bürgern beim Fackeltanz, und im Zusammenhang damit erfuhr H., daß gelegentlich ausgestiegen und in Bürgerhäusern nächtlich gezecht werde. Er verlangte vom Bürgermeister, daß die betr. Bürger vorgefordert und nach dem 'aufenthalt etlicher verdechtigter Schulknaben vnd irem zechen' befragt würden, und nach langem Zögern tat das dann der Bürgermeister, wie der adlige Inspektor Ernst v. Ponickau mit einem Bericht an den Hof gedroht hatte, auch am 29. Dezember, aber bei dem Verhör hatte nur ein Bürger Goldschmidt bekannt, daß bei ihm einmal zwei bekannte Schüler, aber Extraneer (Zeschings Kostgenger), 'in verwalters Hochzeit' verweilt hätten. Der Rektor beschloß die Sache nicht ruhen zu lassen und nahm die Untersuchung in Gegenwart des adligen Inspektors E. von Ponickau am 31. Dezember in der Schule vor. Er berichtet über sie folgendes:

Drumb sind erstlich vorgefordertt worden Inspectores mensarum octo semptlich vnd ist ordentlich ein ieder befragt worden, was ihnen wissentlichen sey von denen Knaben, so bis anhero sich haben pflegen heimlich aus dem Churf. Collegio bey nacht vnd bey tage hinaus in die stadt zu schleichen, wer die seien, wie oft sies gepflogen, welcher gestalt vnd bey welchen Burgern sie gehausett? Sindt hirneben bey ihren pflichten vnd ampte bedräuet worden. Hîc initio mussarunt paeue omnes. Nonnulli aliquid protulere, verum ex rumoribus saltem. Tum iussi exire omnes, rursum singuli separatim accersiti, plura et diversa magis fidenter enunciavere. Accersiti post hos sunt et Inspectores Palatiorum. Praeterea Decuriones classium et vicini ac contubernales reorum. Hatt sich aus derer Aussagen allen funden, das die Primarii facinoris istius gewesen 1. Donat Heidemann[1], so vor 10 tagen entlauffen, fuga castigationis virgarum. 2. Dietrich[1] von Schmidebergk. 3. Georg Müller[1] Grimensis. 4. Matthes Müller[1] Trotenaviensis Silesius. 5. Nicolaus ab Haugwitz[1]. 6. Trotta[1]. Diese sindt überwiesen, das sie etlich mal draußen gewesen, die folgenden aber haben über einmal nicht können vberwiesen werden, da sie mit Fabro Wartenbruckense[2] zu seinem abzuge sich bereden laßen den 22. Nov., vnd zu ihm hinaus zum iungen Blasius Wagner, auch erstlich zu Heckethier gangen vnd gezechet, als nemlich Faber[2], Stephan Schonfeldt[1], Haugwitz[1], Meliander[1], Dechart[1], Matts Müller[1], Gleser[1] vnd mit ihnen der junge Heckethier[1], so vorm $^1/_4$ iar wegk kommen, sindt zum keller im kreutzgange hinauskrochen vnd zum Mülthore hinein gelaßen worden, vnd zum selben Keller wider herein krochen, wie wol etliche wolten zur schwartzen thuer aus- vnd einkommen sein. Georgius Müller vnd Ditrich soln vornemlich bei Paul Goltschmidt aufgelegen haben, soln sich zu Müllers kammerfenster hinab gelaßen haben, sindt auch spiels halber berüchtigt. Hierauf ist denselbigen tag gegen abent vmb 4 vhr decretirt worden, das Heideman, der zuvor entwichen, excludirt bleibe. Nach deme, das Mats Müller vnd Ditrich, auch George Müller also baldt vor dem gantzen coetu scholastico im mitlern Lectorio angezeigt werde, das sie augesichts auch solten excludirt sein, wegen der Nocturnarum Excursionum vnd erbrechung des Churf. Hauses vnnd auch vieler erzeigten contumacien (Praecipuum contumaciae erat, quod iussi Munus Inspectorum exequi noluerunt, etiam atque etiam moniti et edocti; proditores autoritatis praeceptorum et principis et disciplinae perpetui) gegen die Praeceptores, vnnd letztlichen propter conspirationes inter eos factas, quod nolint fateri facinora et virgas non pati. Also vnnd auf diese weise ist von stund ahn den Abend Mats Müllern vnd Ditrichen vor Inspectoribus, praesentibus omnibus praeceptoribus et Oeconomo bevohlen worden, zu weichen, von denen hat der Rector ihre kammerschlußel genommen, Georgium Müller aber, propter absentiam patris eius astygrammatei Grimensis, das man den zur hand haben könne, hat man nochmals usque ad reditum patris inne behallten, bis man ihme selbst persönlich vberliefert.

---

[1]) Vgl. Fraustadt, Stammbuch über Heidemann Nr. 933, Dietrich 923, Müller aus Trautenau 957, Müller aus Grimma 986, Nicolaus von Haugwitz 955, v. Trotta 995, Faber 919, Schönfeld 956, Haugwitz 954, Melissander 970, Diebhart (944 Dech Erhard), Gleser 967, Heckethier 914.

[2]) Faber galt als Schüler für 'fleißig und fromm', er spielte 1590 in des H. Drama Hansofraмea den Hans Pfriem und erhielt am 1. August 1590 die erste Bücherprämie, die an der Schule munificentia electorali verteilt wurde. Er war später Pfarrer in Trebbus bei Dobrilugk.

Dabei blieb es, wenn auch für Georg Müller der Vater, der Stadtschreiber in Grimma war (cum ostentatione prolixa suorum meritorum in illustrem scholam), für Matthäus Müller zwei seiner Lehrer (Weber und Müling) und für Heidemann (egenum pauperem afflictum, olim bonum visum) der Stadtrichter von Belgern Pfennig mit beweglichen Worten sich verwendeten, sie sollten wenigstens als Extraneer zugelassen werden. Ponickau war gegen die Zulassung so trotziger und boshafter Leute (cum sit etiam vitanda prosopolepsia), und der Rektor blieb fest: namque immedicabile vulnus Ense recidendum esse et Vulpinae non credendum est: ubi detraxeris cum labore pellem, vides leoninam.

Daemon languebat; monachus tunc esse volebat:
Verum ubi convaluit, mansit, ut ante fuit.

Es gab noch ein Nachspiel. In der Nacht vom 21. zum 22. Januar 1591 wurden ihm die Fenster in häßlicher und gemeiner Weise eingeworfen (ist dem Rectori in seinem Haus in seiner Kinder schlafkammerfenster mit großer gewalt geworfen, muß ein stein gewesen sein). Aber die Strafe war heilsam gewesen und verhinderte weitere Ausschreitungen.

5. Der adlige Inspektor gebietet Frieden. Wer ihn nicht hält

Am 8. April 1591 ließ Ernst v. Ponickau den Rektor in die Burg kommen, teilte ihm mit, der Schulverwalter habe wegen einer Reihe von Punkten, z. B. deswegen Beschwerde erhoben, daß die Knaben 'so aus der stadt in die lectiones gehen, viel mutwill treiben, aus- vnd einlaufen, ihm vnd seinem gesinde beschwehrlich seind, an ihre thüren klopfen und den inwonenden Knaben vrsach zu heimlichen ausschleiffen geben' und daß seine Klagen vom Rektor nicht gehört würden. Und wenn auch der Rektor Punkt für Punkt widerlegte, erhielt er doch die strenge Weisung nachzugeben; z. B. 'wenn Verwalter Knaben wieder würde angeben, so mutwillen übten, solte der Rektor gebürliche ernstliche strafe brauchen.' His ita peractis accersebatur Oeconomus et eadem ut teneret ac perficeret, iubebatur. Simul autem ut offensas remitterent mutuas et colerent concordiam, monebantur. Rector se hominem nihil offendisse dicere et facere studere officium. — Es ging eine Zeitlang soweit leidlich. Am. 30. Juli drückte Ponickau deshalb dem Rektor seine Freude darüber aus, daß das Einvernehmen des Verwalters mit den Lehrern nunmehr ein gutes sei, es möge so bleiben.

Ac propterea se cum Rectore clam familiariter voluisse communicare, si quid sit quod queratur aut accusationem contra Oeconomum mereatur, ut sibi exponat. Se compositurum, ut non sit opus ad Visitatores aperire. Nam et Oeconomum prae se ferre omnem amicitiam. Ehr sei nie in besserm vernehmen mit vns gewesen. Vnd ehr könne vns erst recht vorstehen. Rector laudare consilium: modo iste homo sit sincerus et candidus, quod tamen vix potest. Exponere tamen quaedam isti promissori proponenda. Et petere, ut in his ferat patienter monita Rectoris et praeceptorum. Saltem vero, ad minimum, fahre ehr fort vnd richte die speisen forthin noch also ahn, wie die nehisten 6 oder 7 wochen geschehen, welches wir ihnen dennoch auf diese geringe Zeit Zeugnis geben. 3. Ehr verhetze das Gesinde nicht

wider die praeceptores, sondern halte es vielmehr dazu, das es vor iedem praeceptori billiche scheu trage, keinen beleidige noch trotzig beschwere, sondern weiche ihnen vnd folge, wenn sie in disciplina erinnert werden etc.

Noch lautete die Antwort Zieglers entgegenkommend, er wolle alle Schäden abstellen und damit zufrieden sein, daß das Gesinde von den praeceptores erinnert werde. Aber bald brach der Krieg wieder aus, und der Schulverwalter entschloß sich zu neuem Angriff, da ihm der erste ja keinen Schaden gebracht hatte. Er machte im Oktober eine Eingabe an die Inspektoren, um des Rektors Stellung zu erschüttern, getrieben 'von dem Pflichtgefühl, darmit er Churf. zu Sachsen verwandt vnd zugethan', und erhob mehrfache Beschwerde, die Knaben tadelten die Speisen ohne Grund, steckten große Stücken Brot ein und würfen's hinaus auf die Gassen den bösen Buben zu und denen, die ihnen Haselnüsse zutrügen, und ihn selber rauschten und husteten sie in frecher Weise aus; der Rektor fahre das Gesinde an, daß sie 'alle vor einen Mann sich vermäßen abzuziehen', sonderlich der Bäcker und die Köchin. H. zeigte in umständlicher Beweisführung, wie der Hausverwalter unrecht habe, aber er überzeugte Ponickau doch wohl nicht völlig, denn noch zu Pfingsten 1592 verhandelte dieser mit H. über eine weitere Beschuldigung, die Z. ausgesprochen hatte, rapi a magistris de mensa panes; darauf verteidigte sich H. bitter, das Brot falle den famulis[1]) zu, die während des Essens aufwarten müßten und infolge davon oft nicht genug Speise bekämen, vor allem wenn ihre Tischgenossen starke Esser seien. 'Das will Oeconomus aus hündischem Neid den famulis nit gönnen, lest es ihnen durch seine buben vnrm maul wegnehmen, vnd wird dennoch den praeceptoribus angeschrieben.'

6. Der Ausgang

Wenn einer zugrunde gehen soll, wird sein Herz zuvor stolz. Ziegler stürzte durch Übermut und Bosheit.

D. VIII. Junii 1592. Da der Rector ihm, Oeconomo, vermelden laßen, demnach ihm gott der Allmechtige zween sohne durch den zeitlichen todt abgefordert, das er sie wolte laßen in die kirche begraben, dazu ehr dem todtengreber einen raum angeben, hatt ehr stoltz dem famulo geantwortet, ehr könte es nicht verantworten, wolte ers thun, möchte ers vf sein abenteuer thun, hat auch den todtengreber zornig angefahren: Wolt ihr aber hinne wuelen vnd einen gotsacker aus der Kirchen machen? Ist doch also davon gangen, bald aber hat ehr seinen Buben wider neingeschickt vnd den todtengreber stracks laßen abtreiben. Welchen der Rector wider hinein selbst gefurt vnd fortgraben heißen vnd hatt den kirchschlüssel zu sich genommen. Ist das nicht vntreue Zunötigung? Da doch etlicher Verwalter vnd steinfremder leute weiber vnd kinder, die der schulen nichts davor gepflogen noch than, ja auch ein schulschreiber darinnen liget, denen sol ein Rector nicht gleich geachtet werden, isti sycophantae zu gefallen?

D. 29. Iunii 1592 Vesperi circa horam 8. cum iam clausa esset ianua Palatii ad dormitorium, Rectore Inspectore, qui iam quoque cubitum cogitabat, queruntur

[1]) Rößler S. 104.

pueri de iniuria Oeconomi, iam hortulum peristylii occupantis grege ovicularum, quas ad macellum modo introduxerant alicunde a mercatu. Iubet Rector convenire inspectores Mensarum. Conveniunt etiam alii quidam alumni et cum Rectore descendunt. (Ist zu erbarmen, das wir in vnserm schweren thun so von ihm vnd den seinigen geplagt sein!) Obviam eis fit lanio portans ovem. Rector ergo ipsi: Quid, inquit, sibi vult haec res nova? Lanio: Oeconomus mandavit. Rector: Accerse eum. Ille statim adest. Cui Rector: Wie er auf die meinung komme? Ille: Ehr wolles so haben. Rector: Wers ihm eingereumet habe, das gertlein? Ille: Mein Herr. Rector: Das gertlein steht den praeceptoribus vnd knaben zu. Darumb soll er sichs enthalten. Denn sichs praeceptores vnd knaben von anfange gebraucht. Mandare ergo pueris, ut exigant oves. Ille: Ehr wolles klagen. Rector: Das möcht ihr thun, wie ihr mit euren verlogenen Klagen alzeit gethan habt. Es mus ein mal ein ende werden.

Hayneccius wendete sich am 30. Juni an Ponickau mit einem ernsten und beweglichen Brief unter Darlegung des Geschehenen; er erinnerte ihn nicht ohne Bitterkeit daran, das er dem Kurfürstlichen Rufe nach Grimma einst fast widerwillig gefolgt sei, aber er sei gekommen, obgleich er eine bessere Vokation an die Universität Jena gehabt habe, und nun lebe er in unerträglichem Elend: ohnedies mit einem ziemlichen Hauskreuz nach Gottes Willen beladen, werde er von dem Verwalter endlos nach des Berufes schweren Mühen geplagt, daß er weder Tag noch Nacht Frieden finde und dabei selten einen schmackhaften Bissen zu genießen habe. Auch lasse Ziegler oft genug öffentlich es hören, er wolle nicht länger neben dem Rektor sein, und stelle ihn mit solchen drohenden Worten, mit Gift und Spott und Verachtung vor aller Welt bloß. Der Schulinspektor solle sich doch endlich um alter Freundschaft willen seiner und seines jämmerlichen und kümmerlichen Zustandes erbarmen und ihn schützen oder doch wenigstens ihm weisen, wo er sich Rats und Hilfe holen könnte.

Zunächst ging es nicht nach Wunsch. Am 7. August teilten die adligen Inspektoren Ponickau und der neuernannte Abraham v. Einsiedel auf Syra und Hopfgarten dem Rektor mit, es liege eine Gegenklage des Verwalters vor: 'er hette sich rein gelogen vnd getrogen':

Da ehr in seiner stuben diese schendung vnd schmehung gehört, sei er von sich selbst zum geschrei kommen, gar wehrlos, habe freundlich gebetten, hab derwegen Rector ihn einen schelm gescholten, Knaben haben mit Knütteln gelauffen ohne alle barmhertzigkeit. Habe ehr Oeconomus die Zusammenrottung der Knaben fürchten müßen vnd zu erhaltung des Burgefridens das refugium geben. Item knaben haben große gotslesterungen getrieben, alles gesinde Huren gescholten, das habe Rector verstattet. Derwegen bitte ehr schleunige abschaffung. Ehr Verwalter hab das gertlein alzeit vnd seine Vorfarn gebraucht. Bitte ferner den Rector abzuhaltten von seinen vngestümen, teglichen, mutwilligen, gewaltthetigen beginnen. Bitt einen widerruf vnd abbittung zu thun. Hat auch Pflicht vergeßen den schulschreiber genant vnd macht ehrenrürige wortt. (Rector antwortet mit Nein, Saget, wies an sich selbst ergangen. Bittet, ihm fride zu schaffen, ut antea in scripto. Ille contra testes nominat Epistolarium Lanionem Lotricem et partim asseverare partim negare.)

Sie erklärten, sie hätten an den Administrator berichtet und dieser verfügt, die Visitatoren sollten alles untersuchen.

Sie waren schon da und suchten am nächsten Tage, am 8. August, noch einmal mit höfischer Klugheit zu vermitteln, und wie sie beide, den Rektor und den Schulverwalter, vor sich gefordert[1]), erklärte der Merseburger Kanzler von Marschalck ihnen ernst und bestimmt:

1. displicere negocia tam controversa Legatis et magis displicitura Illustrissimo principi; 2. velle se abolita et cassa omnia ideoque conciliatis animis sancitam ἀμνηστίαν; 3. monere, ut in posterum sit pax et amicitia mutua datis invicem dextris; 4. comminari alterutri parti contumaci.

Aber der Administrator hatte bereits entschieden, und am 29. August 1592 traf ganz unerwartet Hans Thüssel als neuer Schulverwalter in Grimma ein cum litteris illustribus, quas obtulit Ziglero, quibus iussus hic copiam facere ei ad inspiciendam omnem provinciae administrationem. Quocirca et culinam et cellas is introspicere obeundo et quasi repraesentare praeteritorum et praesentium et futurorum iudicem et aestimatorem. Idque ad diem usque 9. Sept., quo pedes abiit comitem adsciscens petitum tabellarium. Ivitque ad suam oeconomiam in Wildenfels ultra Cygneam positam, non ita dudum incendio fortuito et publico cum toto illo oppidulo consumtum. So konnte Ziegler zwar während der vierzehntägigen Abwesenheit Thüsels noch manches für sich beiseite schaffen. Aber die schlimmste Zeit war vorbei. Am 4. Oktober wurde der neue Ökonom Hans Thüssel feierlich in sein Amt eingeführt verba faciente ad Magistros et discipulos Quaestore Simone Cellario, pollicente Oeconomo omnia, und wenn er auch nur Stückwerk und Flickwerk und wenig Vorrat übernahm, so war doch guter Wille und redlicher Sinn wieder da. So glätteten sich die Wogen, und im Jahre 1593 gelang es dem neuen Manne, die Aufhebung des Präzeptorentisches und die Ablösung dieser staatlichen Leistung mit Geld durchzusetzen. Damit fiel wenigstens eine Veranlassung zu herber Klage für die Folgezeit weg.

III. Ein peinlicher Besuch und seine Folgen

(O hospitem tam gravem, ἀμεταμέλητον!)

Der Kurf. Kanzler Nicolaus Crell war 1568—71 Sibers Schüler in unserer Fürstenschule gewesen und wegen Unfügsamkeit von hier fortgeschickt worden. Die zuerst von Schumacher (vita Sib. S. 233) mitgeteilte Prophezeiung Sibers: Tu eris aliquando pestis patriae halte ich für apokryph. Immerhin hatte der Besuch des zu höchsten Ehren aufgestiegenen, aber konfessionell wenig gebundenen alten Fürstenschülers etwas Aufregendes. Er erfolgte in einer Zeit, in der der düstere Philipp noch immer mit seinem blutigen Hasse die protestantische Welt bedrohte, in der die Jesuiten bayrische und habsburgische Fürstensöhne schulten, daß sie eine Geißel ihrer Länder und ein Fluch der Deutschen würden, in der eines Dominikaners ruchlose Waffe den letzten ent-

[1]) Am Nachmittag 3 Uhr, nachdem sie Vormittag 7 Uhr einer anderen Pflicht sich gewidmet hatten. Vgl. den folgenden Abschnitt (Ein peinlicher Besuch) S. 170.

arteten Valois durchbohrte und Heinrich von Navarra vom Sturm wildesten Aufruhrs umtobt um die Freundschaft der Pfälzer Wittelbacher und der Wettiner warb. Freilich die Wellen der großen Politik schlugen ins friedliche Muldenstädtchen nicht herüber, und die annales scholastici des Hayneccius sind ebenso unpolitisch wie seine Schulreden. Aber konfessionelle Bedenken regten sich doch dem Kryptocalvinisten gegenüber und quälten, und wer klug war, spähte auch in die Zukunft. Immerhin, Hayneccius war ja rechtgläubig und im Feuer geprüft und vollwertig erfunden worden (vgl. seine unten abgedruckte Erklärung vom 12. Mai 1602: er hatte um seines Glaubens willen sein Amt in Amberg niedergelegt). So war er unabhängiger als Siber vordem, der noch in den Verdacht des Calvinismus kommen konnte (Kirchner S. 114), und von Crell hatte er nichts zu besorgen. Dieser war ein Mann von ungewöhnlicher Bedeutung, einer von den großen politischen Köpfen, wie sie das religiöse Jahrhundert mehrfach hervorgebracht hat. Er hatte auch dem bereits rückständigen Dresden etwas Bewegung zugeführt und Schwung gegeben und den beschränkten Gesichtskreis des schwächlichen Christian I. erweitert. Nur prophezeite man seinem Regimente kurze Dauer: auch Peucer und Craco waren einst aus dem Königssaal auf die Folterbank und in Kerkernacht geschleudert worden.

Von Crells Besuch in der Fürstenschule berichtet H. folgendes:

Die 17. Sept. 1590 hora 8. matutina transiit D. Cancellarius Elector., intimus consiliarius D. Nicol. Crellius Grimam, prandens in domo diaconi M. A. Zimmermanni una cum aliis aulicis et concionatore D. licentiato Joh. Salmutho. Ibi rector occasionem cepit conferendi, primum cum D. l. J Salm. de scholae ratione et novo Cantore.[1]) Tum ad Cancellarium admittitur. Qui quaerit initio, quid geratur? ut vivatur? Postea venit in mentionem novi rescripti[2]) ad nos missi, in quo cum alia tum hoc mandatur: curetur, ut ne quis puerorum deinceps vel ad mandatum Electoris recipiatur, qui non tenet rationem exacte cum declinandi et coniugandi nomina ac verba, tum scribendi aliquatenus grammatice elementa. Iubet itaque ut eius rescripti potissimum cura habeatur, quod servari velit Elector absque prosopolepsia in omnis generis loci ordinis conditionis pueris, Sie sind wer sie wollen, So soll man sie gen Hofe remittiren vnd nicht annehmen. Desgleichen soll nicht alleine mit den kostknaben oder gnadenknaben, so von Hofe Bevehlich ausbringen, sondern mit der Stedten knaben auch gehalten werden, die sie zu kennen haben, vnd wenn sie nicht also qualificirte Kinder haben wollen, so soll ihnen freigelassen werden, dieselben anderswoher zu borgen, doch vf gantze VI Jar, nicht drunter.[3]) Praeterea addebat idem Cancellarius, Ich solle ihm ein Verzeichnis gen Hofe schicken der Knaben, so itzo in der Schul sein, die so gantz vntüchtigk. Den die Visitatores bettens die nehigste Visitation aus der acht gelassen vnd in keiner Schul exequirt[4]), wie wol

---

[1]) Der erste Cantor der Schule Joh. Reinmann war am 13. Juli 1590 gestorben.

[2]) Vgl. S. 66 f.

[3]) Wird auch jetzt noch so gehandhabt: die Städte dürfen ihre Stellen einem Schüler nur auf seine ganze Schulzeit übertragen.

[4]) Im Berichte der Visitatoren vom 31. Juli 1590 findet sich die allgemeine Bemerkung: 'die Knaben werden nicht allein in Latina, sondern auch in Graeca lingua wol geübet vnnd abgerichtet, wie sie dann auch . . . im Examine bestanden, das wir Ihren vnd der Prä-

sie bevehl gehabt, vnnd solte also derwegen keinen vntüchtigen ferner leiden, sondern sie alle hinweg jachen, denn also wolte Mein Herr auch mit den Stipendiaten handeln. Postremo quaerebat de novitio collega M. Mylingo. Quem ego se quidem repraesentasse aiebam, sed rediisse Wittebergam et pollicitum reversionem intra octiduum. Tum de Cantore quaerebam, quis futurus sit? Eum Gorlicio adventurum respondet breve intra tempus. Quem admodum ipse laudare a doctrina et elegantia styli et modestia et arte musica. Quid, inquam ego, si stipendium ipsi nostrate videatur nimis exiguum?[1]) Nescio, inquit, quid facturus sit. Ego: Quid de Rochlicense, quem ego tuae excellentiae commendavi? Accepi, ait, literas tuas, sed est Misenae, qui hactenus Cantoris aegrotantis vicem sustinuit; eius quoque est habenda ratio.[2]) Postea discessum peto; ubi me ille invitare ad prandium. Sed ego caussari solitudinem scholae. Ita me ille dimittere et polliceri suam benignitatem.

Kurfürst Christian I. starb schon am 5. Oktober 1591, und der unglückliche Crell wurde auf dem Königstein gefangen gesetzt und nach der Mündigsprechung Christians II. am 9. Oktober 1601 hingerichtet. Schon der Administrator Herzog Friedrich Wilhelm I. von Sachsen-Altenburg beseitigte durch harte Visitationsartikel im Lande den 'calvinistischen Unrat'. Neue Eide wurden von allen Kirchen- und Staatsbeamten beansprucht. So erschienen am 8. August 1592 hier sieben Visitatoren und entboten Rektor und Lehrer der Schule aufs Schloß.[3])

Quo cum venirent, paulo post octavam omnes admissi intro, audiunt praestantem non prolixa nimis cancellarium Merseburgensem. Tandem iubet notarium Schneidewin praelegere nobis articulos subscribendos. Legit is itaque articulum primum De coena dominica, cuius affirmativa a Luthero concepta habet capita 6, negativa vero 6. His pollicemur singuli subscriptionem, affirmaturi affirmata, negaturi negata. Tum notarius item praelegit et articulum secundum De persona Christi, in affirmandis et negandis. Cui item nos adstipulaturi pollicemur. 3. De Baptismo et Sanctitate infantum. 4. De praedestinatione et universitate ac particularitate salvandorum. Pollicemur et subscribimus conceptis verbis singuli. Excepto quod Rector addebat suae subscriptioni: das er hievor auch der formae concordiae subscribirt hette. Ita enim volebant fieri.

Noch eindringlicher und feierlicher wiederholte sich diese Handlung am 12. Mai 1602. Darüber gab Hayneccius folgenden Bericht:

Die XII. Maii accersor hora VII. cum Oeconomo et collegis in arcem. Ibidem circa horam VIII. intro admittor ad Dominos Visitatores (Dr. theol. Polykarp Lyser, Schloßhauptmann Joh. Friedr. von Schönberg und Appellationsrat Dr. Richter). Ubi D. Polycarpus oratione germanica significat nobis, quod in mandatis habeant, idem

ceptorum fleiß disfals billich zu rümen. Allein das auch alhir, wie zu Meißen, bei etzlichen ein defectus gespüret wird, welches daher kombt, das sie zu zeittlich, ehe denn sie decliniren vnd coniugiren können, anhero geschickt werdenn.'

[1]) Über die Bezüge der Fürstenschullehrer vgl. Rößler, Schulgesch. S. 27. 114.

[2]) Der erhielt in der Tat die Stelle. Friedrich Birck war der Sohn des Stadtrichters Michael Birck in Großenhain, hatte den Meißner Cantor Figulus eine Zeitlang vertreten und bewarb sich durch ein Schreiben vom 1. Februar 1591 um die Stelle in Grimma. Sie wurde ihm durch ein Kurf. Reskript vom 6. Februar übertragen. S. Lorenz, Series praeceptorum S. 29.

[3]) Vgl. einen ähnlichen Vorgang im Jahre 1574: Kehrbachs Mitteil. VII 229.

nobiscum agere nomine Electoris, quod in Portensi schola et in duabus Academiis Electoralibus egerint. Potissimum autem ac primum omnium esse, ut Juramentum Religionis praestemus singuli verbis conceptis et sublatis digitis, sequentes vocem praeeuntis Secretarii e scripto. Summa Juramenti erat: Nos pro virili tueri et conservare velle una cum aliis in patria puritatem et sinceritatem religionis Christianae, et fugere ac detestari serio cupere omnes sectas, praecipue vero et maxime Cinglianismum et Calvinismum Sacramentariorum. Et sicubi illius sectae deprehenderimus defensores et applausores, qui in his terris monstri id alant, velle nos eos mature et fideliter aperire domino nostro clementissimo Electori nec dissimulare etc. per Jesum Christum Dominum et Salvatorem nostrum. Huic iuramento eidem iam tum esse obstrictos etiam ab Electore Saxon. omnes aulicos ministros Dresdae a summo usque ad infimum singulos et eidem obstringendos per universam ditionem ubique caeteros. Primo autem quum perlegeretur nobis Juramenti ea formula, dabat mihi Polycarpus in manus Literas habendae fidei Electorias, mihi Martino Hayneccio Rectori et Johanni Tüssel Oeconomo nominatim inscriptas. Quibus iubebamur habere fidem Legatis iis in omnibus, de quibus essent nomine Electoris nobiscum acturi etc. Ego respondere primum, quando divina gratia largiente ante haec tempora perinde Juramentum ore et manu digitisque sublatis praestiterim Ambergae (Anno 1583) in Superiore Palatino tum temporis Illustrissimo Principi ac Duci Bavariae Ludovico Electori ad Rhenum, et infestatus atque pulsus a Cinglianis deo dante servarim fidem usque adhuc, nihil etiam nunc verear etiam Illustriss. Princ. Saxon. Electori Christiano II. Domino nostro clementissimo idem praestare ac sperare me fore, ut itidem deinceps adiuvante Deo fidem servem. Oeconomus deinde respondere se in illam Juramenti formulam eandem nuper iurasse Dresdae coram Magistro Quaestorum et consiliariis camerae. Huic refert Polycarpus, idem etiam praetexuisse Oeconomum in schola Portensi, cui remiserint idcirco ipsi, et propterea etiam remittere huic, cum nihil sit opus iurare bis idem. Collegae autem mei tres mecum iurarunt digitis pro more sublatis.

RICHARD RICHTER

Von Johannes Ilberg[1])

Richter muß als einer der selbständigsten und einflußreichsten Gymnasialpädagogen Sachsens in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrh. bezeichnet werden. Einem ländlichen Pfarrhause entstammt, genoß er Michaelis 1852—1858 die Zucht und tüchtige Vorbildung der altberühmten Fürsten- und Landesschule St. Afra in Meißen, studierte, namentlich unter der Leitung seines Schwagers Conrad Bursian, des bekannten Philologen, in Leipzig und kurze Zeit in Tübingen und war seit Anfang 1863 an verschiedenen sächsischen Gymnasien tätig, zuerst in Leipzig, Plauen i. V. und Zwickau, sodann als Konrektor des neugegründeten Kgl. Gymnasiums in Dresden (1874—1880), worauf ihm als erstem Rektor die Leitung des Kgl. (jetzt König Albert-) Gymnasiums in Leipzig übertragen wurde. Dieses Amt hat er bis zu seinem Tode mehr als 21 Jahre mit Energie und glänzendem Erfolg geführt; daneben bekleidete er seit 1886 eine außerordentliche Professur an der Universität Leipzig für Gymnasialpädagogik und war betraut mit der Direktion der philologischen Abteilung des pädagogischen Seminars der Universität, von dessen Neuorganisation 1894 ab als Direktor des Kgl. praktisch-pädagogischen Seminars unter gleichzeitiger Ernennung zum ordentlichen Honorarprofessor. Seit 1893 leitete er die pädagogische Abteilung der Teubnerschen 'Neuen Jahrbücher', von denen unter seiner Redaktion neun Bände erschienen sind.

In den beiden Großstädten Dresden und Leipzig hat also R. die hauptsächlichste Arbeit seines Lebens geleistet. Sie fällt in eine Zeit bedeutenden Aufschwungs des gesamten sächsischen Gymnasialwesens. In der Reihe stattlicher Neugründungen humanistischer Bildungsanstalten, die sich während jener Jahrzehnte notwendig erwiesen, ist gerade den beiden, an welchen R. zu wirken berufen war, die größte Entwicklung beschieden gewesen. Das Kgl. Gymnasium zu Dresden-Neustadt hatte sich bei seinem Weggang nach erst sechsjährigem Bestehen fast zu einer vollständigen Doppelanstalt mit 17 Klassen und 515 Schülern ausgebildet, und der Rektor, Geh. Schulrat Hugo Ilberg, bezeugte dem Scheidenden aus warmem Herzen, daß er sich um die Organisation der neuen Schule und um den Geist, der sie beseelte, höchst wesentliche Verdienste erworben habe. Als R. am 12 April 1880 sein Leipziger Rektorat übernahm,

---

[1]) Aus dem soeben erschienenen siebenten Bande des Biographischen Jahrbuchs und Deutschen Nekrologs abgedruckt mit freundlicher Erlaubnis des Verlags von Georg Reimer in Berlin und des Herausgebers Herrn Dr. Anton Bettelheim in Wien.

konnte er 195 Schüler in zehn Klassen einreihen; am gleichen Datum seines Todesjahres, wenige Wochen vor seinem Ende, begann der Unterricht mit 658 Schülern in 21 Klassen; das Kollegium war in diesem Zeitraum von 18 auf 38 Lehrer angewachsen. Welche Summe rein organisatorischer Arbeit liegt in diesen Zahlen; größer aber war die erzieherische und die Lehrtätigkeit, die dieser unermüdliche Mann im Laufe der Jahre an vielen Hunderten mit Einsetzung seiner ganzen imponierenden Persönlichkeit, mit treuer Teilnahme am Schicksal von Jung und Alt, entfaltet hat.

R. hatte von Natur ein ausgeprägt cholerisches Temperament; besonders in früheren Jahren äußerte sich das stürmisch genug. Das Herbe und Strenge seines Wesens versetzte seine damaligen Schüler oft in schwüle Stimmung: weswegen und gegen wen wird das Gewitter losbrechen? Mit scharfem Sarkasmus sparte er nicht, wenn er Schlaffheit oder bösem Willen begegnete, und seine Kritik traf zuzeiten ebenso einschneidend wie die Leistungen der Zöglinge auch die antiken oder deutschen Schriftsteller, die er ihnen zu erklären hatte. Es versteht sich von selbst, daß der aggressive Zug, der bei dem etwa Dreißigjährigen sich am deutlichsten gezeigt haben mag, auch in weiteren Kreisen hervortrat: seine satirische Ader machte sich gelegentlich auch in der Öffentlichkeit geltend, und wie dem Juvenal, in den er mitunter schon die Primaner einzuweihen suchte, führte auch ihm die Entrüstung den Griffel, wenn er seine zugespitzten Gelegenheitsverse gegen gesellschaftliche oder politische Schwächen und Verkehrtheiten abschoß. Wie urwüchsig sein Unterricht damals in vieler Beziehung beschaffen war, dürfte vorsichtige und ruhige, früher abgeklärte Naturen in Verwunderung setzen. Abgesehen von Bursian hatte auf den angehenden Philologen wohl keiner seiner akademischen Lehrer einen tieferen Einfluß auszuüben vermocht. Er war in der Hauptsache seinen eigenen Weg gegangen und hatte bis in die siebziger Jahre noch wenig von der klassizistischen Auffassung der Antike in sich aufgenommen, die damals vorherrschte. Scharfkantig wie er war, verfocht er selbst im Unterricht einen für jene Zeit zum Teil recht ketzerischen Standpunkt. Er ließ die reale und realistische Seite des Altertums kräftig hervortreten und betonte durchaus nicht vorzugsweise das Normative in den antiken Schriftwerken und Zuständen. Seine Übersetzung war immer originell, fast allzu modern. Es genügte ihm nicht, das Verständnis der Autoren zu erschließen, indem er sie aus ihrer Zeit erklärte und die Verhältnisse darlegte, unter denen sie geschaffen haben. Sie dienten ihm fast alle dazu, die angeregten Gedanken weiter zu verfolgen und auszuführen, was jeder Pädagog billigen wird; dabei führte ihn aber seine tiefgehende und kampflustige Art nicht selten zu so rückhaltloser Kritik des Schriftstellers — nicht in philologischem, sondern in allgemeinerem Sinne —, wie er sie in späteren Jahren selbst nicht mehr billigte, in der Schule jedenfalls nicht betrieben wissen wollte. Das war für die Fortgeschrittneren zwar vielfach förderlich und in jener harmloseren Zeit weniger bedenklich als heutzutage. Als Professor der Pädagogik hat R. aber gewiß mit Lächeln an Schulstunden zurückgedacht, wie beispielsweise die, in der er mitten in der Lektüre

von Ciceros Tuskulanen entrüstet das Buch zuklappte, auf sein Katheder schlug und ausrief: 'Glauben Sie dem Manne nicht; sein unlogisches Geschwätz ist unerträglich!' Demosthenes, den heute viel angefochtenen, las er mit Vorliebe und entwarf dabei packende Schilderungen bewegten politischen Lebens. Wenn neuerdings durch das Griechische Lesebuch Ulrichs von Wilamowitz-Moellendorff dem deutschen Gymnasium die dankenswerte Anregung gegeben wird, den Kreis der Schriftsteller nicht zu eng zu fassen und mit ihrer Hilfe ein umfassenderes Bild des Griechentums zu vermitteln, so erinnern sich R.s Schüler gern, daß ihnen frühe Ähnliches zuteil geworden ist. Stücke aus Lucian, Plutarch, Arrian hat er z. B. mit ihnen gelesen — diesen freilich 'wegen der großen Ledernheit' später aufgegeben —, auch Theokrit und Theophrasts Charaktere gelegentlich und Aristophanes bis zuletzt, eine Aufgabe, die seine pädagogische Meisterschaft forderte und hervortreten ließ. Von den Römern bevorzugte er außerhalb des Kanons der üblichen Schulautoren Catull und Tibull, für die er auch schriftstellerisch tätig gewesen ist; die Cena Trimalchionis, sogar Senecas Apokolokyntosis blieben seinen Dresdener Primanern nicht fremd. Die oberen Klassen jener neuen Anstalt hatten zu R.s Zeiten noch eine leicht zu übersehende Schülerzahl; der Unterricht konnte deshalb individueller, man möchte fast sagen patriarchalisch erteilt werden. Welcher Lehrer würde unter normalen Verhältnissen Zeit und Stimmung zu dem Wagnis finden, Heines Wintermärchen 'Deutschland' zum größten Teile vorzulesen, wie R. tat, mit eingeflochtenen Erläuterungen über die Kunst und die politische Stellung des Dichters? Auch die Aufgaben, die er dort zur Übersetzung in die klassischen Sprachen und zur freien Bearbeitung stellte, wichen nicht selten von der Heerstraße des Schulmäßigen ab. Stark persönlich gefärbt, setzten sie nicht geringe Gewandtheit und Selbständigkeit für ihre Lösung voraus, und es waren auch allzu harte Nüsse darunter. 'Die Dichter feiern Homers Geburtstag im Olymp' als menippeische Satire, also abwechselnd in Prosa und Versen verschiedener Art, lateinisch zu behandeln, das durfte sich im Ernst der geistvolle Lehrer nur selber zutrauen.

Seitdem R. sein Leipziger Rektorat übernommen hatte, näherte er sich den Meisterjahren. Es ist ergreifend, zu beobachten, wie sich diese Natur in dauernder Fortentwicklung zu einheitlich geschlossener Harmonie weiterbildet. 'Das ist der echte Pädagog, der andre und sich selbst erzog.' Wichtige Zeugnisse seiner Abklärung und Vertiefung finden sich in den 'Reden und Aufsätzen', die jüngst von seinem Sohne Rudolf herausgegeben worden sind. Früher hatte er sich verabschiedenden Schülern etwa als Geleitwort zugerufen: 'Üben Sie Kritik!' Jetzt sagt er: 'In eurem Auge muß sich die Welt noch golden malen. Die scharfgradige Rezensentenbrille ist ein schlechtes Ausrüstungsstück für euren Weg.' Er spricht eingehend 'von den Grenzen, die dem Wissen und damit der Kritik des Schülers gezogen sind'; kurz und bündig faßt er das am Schlusse eines Sonettes an zwei Primaner, 'als sie sich eines verfrühten Urteils über einen Gegenstand des Unterrichts verwegnet hatten', in die Worte zusammen:

Der Jugend ziemt, im Tadeln fein bescheiden
Zurück das Urteil und — das Maul zu halten.

Die anspruchsvolle Aufgabe der Organisation einer großen neuen Anstalt, die in den ersten Leipziger Jahren den ganzen Mann für sich forderte, ließ den positiven Kern seines Wesens mehr und mehr hervortreten, und die mildernde Kraft des vorrückenden Lebensalters, die steigenden Erfolge seiner Direktions- und Lehrtätigkeit an Schule und Universität trugen das ihrige dazu bei. Bei aller Verstandesschärfe war er von jeher mit reicher Phantasie und tiefem Gemüt begnadet; das äußert sich nun immer lebendiger in seltener Verbindung, und man mag wohl fragen, aber schwer entscheiden, welche Seite seines Charakters die größere Wirkung ausgeübt habe. Seit früher Jugend war Uhland sein Lieblingsdichter gewesen; die Festigkeit und Anspruchslosigkeit, die Forschungslust und Wärme des treuen Mannes entsprachen so ganz seiner eigenen Art. In Uhlands Geiste sind auch die meisten Gelegenheitsdichtungen R.s gehalten, oft allerdings in etwas derberer Holzschnittmanier. Das Dichterische und überhaupt der künstlerische Zug in R.s Wesen war eine köstliche Beigabe für seinen Beruf. Was er auch beginnen mochte, alles gewann frisches Leben unter seinen Händen. 'Schwerer Dienste tägliche Bewahrung' mußte den von ihm Geleiteten stets erneute Befriedigung gewähren, wenn sie sahen, wie er aus sprödem Stoffe Funken zu schlagen wußte, die eine warme Begeisterung entzündeten. Er vertrat, je älter er wurde, je entschiedener einen wohltuenden Optimismus in seinen Erziehungsgrundsätzen und in der Beurteilung pädagogischer Tätigkeit anderer, dabei ein Feind unfruchtbarer Klagen und entmutigenden Pedantentums.

R. ist nicht dazu gekommen, sein pädagogisches Glaubensbekenntnis im Zusammenhange literarisch zu fixieren. An Aufforderungen dazu und einzelnen Ansätzen hat es nicht gefehlt, fast gänzlich aber in der Leipziger Zeit an Muße. Vielleicht auch an Neigung, denn er war ein Mann der Tat und des gesprochenen Wortes. Im Stadtverordnetensaale und Kirchenvorstand, durch Vorträge oder Festreden vor einem großen Publikum betätigte er sich lebhaft neben der Berufsarbeit in der Schule; später nahm ihn die Universität mehr und mehr in Anspruch, das Seminar und seine Vorlesungen. Im praktisch-pädagogischen Seminar hielt er sogenannte Musterlektionen und veranlaßte Lehrversuche der Mitglieder, woran sich gemeinsame Besprechungen dieser Lektionen sowie anderweitige didaktische und pädagogische Erörterungen zu schließen pflegten. Seine akademischen Vorlesungen bezogen sich in viersemestrigem Turnus auf Didaktik der höheren Schule, ausgewählte Fragen der Gymnasialpädagogik, Vorbildung für das höhere Lehramt und Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland seit der Reformationszeit. Auch den Amtsgenossen kam die intensive Beschäftigung mit praktischen Schulfragen, zu der ihm das akademische Nebenamt Gelegenheit gab, vielfach zugute. Auf den Versammlungen der sächsischen Gymnasiallehrer hat R. mehrmals öffentlich gesprochen und vor wichtigen Entscheidungen sein Votum in die Wagschale gelegt. Über das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität trat er auf der

Generalversammlung des Gymnasialvereins in Bamberg (1894) als Mitberichterstatter mit lebhaftem Beifall auf. Nachdrücklich wirkte er aber vor allem auf sein eigenes Kollegium, in ausführlichen Darlegungen während der Konferenzen und durch unerschöpfliche, oft humoristisch gefärbte Anregungen in täglichem Verkehr. Wer längere Zeit unter ihm gestanden hatte, lernte bald den inneren Zusammenhang verstehen, der alle diese Äußerungen verband, er ahnte, um mit Uhland zu reden, als Einheit im Zerstreuten seines Rektors ganz Gemüt.

R. hat kein neues Programm des Erziehungs- und Unterrichtswesens aufgestellt. Er war nicht gekommen, das Gesetz und die Propheten aufzulösen, sondern zu erfüllen. Daß ein so kritisch veranlagter, durchaus selbständiger Geist mit vollem Bewußtsein in einer reformlustigen Zeit diesen Standpunkt einnahm, ist gewiß sehr bemerkenswert. Die Ausdehnung seines wissenschaftlichen und praktischen Gesichtskreises, die ehrliche Konsequenz seines Denkens sichern ihn vor dem Vorwurf, er habe seine Zeit nicht gekannt oder nicht verstehen wollen. Seine klaren Augen waren scharf auf Wirklichkeit und Gegenwart gerichtet. Ihm entging keine Phase der Reformbewegung der letzten Jahrzehnte. Alle die verschiedenen Richtungen und Beschlüsse ließ er mit lebhaftem Anteil und entschiedener Stellungnahme an sich vorüberziehen: die Heidelberger Erklärung, den Verein für Schulreform und den Einheitsschulverein, die Dezemberkonferenz von 1890 und die Junikonferenz von 1900. Als die Verhandlungen der den klassischen Unterricht schmälernden Berliner Dezemberkonferenz erschienen waren, berichtete er gleich darauf in der Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins eingehend darüber und knüpfte Betrachtungen über die sächsischen Verhältnisse daran. Dort wie sonst sprach er sein *Ceterum censeo* zugunsten der humanistischen Bildung: 'Ich aber bin und bleibe fest überzeugt von dem hohen Werte des deutschen humanistischen Gymnasiums und insbesondere von der Unersetzlichkeit der vereinigten alten Sprachen als des hauptsächlichsten . . . Bildungsmittels dieser Schulart. Mich hat die Jahre daher nichts von alledem, was ich gelesen, gehört und gesehen habe, in diesem Glauben irre machen können, und die Berliner Verhandlungen haben ihn nur gekräftigt. Aber ich bin auch davon fest überzeugt, daß unsere Zeitverhältnisse, unsere Kulturzustände eine fortgesetzte Ausbildung und Verfeinerung des Gymnasiums, insbesondere auch beim altsprachlichen Unterricht, gebieterisch erheischen.'

Ausbildung und Verfeinerung des Unterrichts, nicht neue Orientierung nach anderem Kurse, das war sein Wahlspruch. Der sächsischen Gymnasialpolitik der Neuzeit rühmt er nach, sie habe mit vollem Bewußtsein dem durch die Geschichte sattsam bestätigten Grundsatze Rechnung getragen, 'daß die Jugenderziehung eine sehr stetige und wenig wandelbare Sache ist, nicht ein Feld, auf dem sich große, entscheidende Schlachten mit ungeheuren Katastrophen ersiegen lassen, oder durch große Revolutionen mit einem Schlage das Alte gestürzt und neues Leben aus den Ruinen erweckt werden könnte'. Die Maßhaltung, die das Wesen der Erziehung erfordert, setzt er in Beziehung zum

sächsischen Volkscharakter ('Sachsen als Gymnasialstaat', Rede zum 70. Geburtstage König Alberts), über dessen schwache und tüchtige Seiten er sehr objektiv zu urteilen pflegte. Seine Didaktik ging von einer Reihe recht einfacher Grundsätze aus. Ebenso wie die pädagogischen Weltverbesserer lehnte er die grauen Theoretiker ab. Mitten in die wirkliche Schulstube führten seine knappen Betrachtungen; phrasenhaftes Wesen, Wortschwall über Selbstverständliches, verbreitete Fehler pädagogischer Schriftstellerei und Beredsamkeit, waren ihm ein Greuel. Eine im Innersten bescheidene Natur, haßte er die großen Worte und tönenden Tiraden der modernen Reklamepädagogik. Sein eigenes Licht leuchten zu lassen, war niemals seine Absicht; nur der Sache, seinen Schülern und seiner Schule, wollte sein hinreißendes Wort, seine scharfe Feder dienstbar sein. Zur Selbstbesinnung und Selbstkritik sich und die anderen zu führen war er unermüdlich; das schien ihm immer wieder notwendig zu sein bei der Selbstherrlichkeit, die sich im Lehrberufe naturgemäß leicht geltend macht. Der Leiter einer großen Anstalt, an der gegen vierzig Amtsgenossen wirken, hat ja die Kunst, viele zu einem gemeinschaftlichen Ziele zu führen, nicht zum wenigsten an seinem Kollegium auszuüben. Es soll nicht gesagt werden, daß R. darin stets Erfolg gehabt hätte; aber das ist gewiß, daß er seine wohlerwogenen Gründe hatte, wenn er das eine und andere Fach in seinen Ansprüchen zurückhielt. Eine große Gefahr für das moderne Gymnasium schien ihm in einem unvermittelten Nebeneinander verschiedenartiger Lehrgegenstände zu liegen, deren jeder an und für sich ohne Zweifel schätzenswert ist. Als eine Grundbedingung fruchtbaren Zusammenwirkens erkannte er, daß jedes Glied des Lehrkörpers mit Bewußtsein dem gemeinsamen Ziele zustrebe und sich den Mitarbeitern möglichst anbequeme, auch dann, wenn damit eine gewisse Selbstverleugnung verbunden sei. Das ist heutzutage nicht immer möglich, wo in manchen Kollegien humanistischer Gymnasien entschiedene und betriebsame Gegner des humanistischen Systems sitzen, und wo die Lehrer selbst nicht überall Schüler der Anstaltsgattung sein können, an die sie berufen werden. Lebhaft pflegte er kollegialen Zusammenhalt durch persönliche Beziehungen, soweit es die großstädtischen Verhältnisse zuließen. Oft mußte es rätselhaft erscheinen, wie es der Vielbeschäftigte durchführen konnte, so manche Abende für zwanglose Aussprache zu erübrigen und den Jüngsten gleich auszuhalten wie Sokrates in Platons Symposion. Gerade in solchen Stunden gab er sich am freiesten, in bedächtigem Ernst oder kräftigen Scherzworten. Mancher junge Amtsgenosse, der früher vielleicht als Schüler oder als Student zu seinen Füßen gesessen hatte, wurde dann völlig für seine Auffassung des Lehrberufs gewonnen.

Außer den alten Sprachen lehrte R. über 16 Jahre lang in Leipzig das Deutsche in der obersten Klasse. Es ist zu vermuten, daß ihm dieser Unterricht schließlich der liebste gewesen ist, wenn er auch einmal in rhetorischer Hyperbel über das 'noch völlig ungelöste Problem des Deutschen' klagt. Hier konnten seine hervorragenden und eigentümlichen Talente ganz besonders zur Wirkung gelangen, seine Überzeugung über die beste Grundlage der höheren

Bildung sich am ausgiebigsten praktisch betätigen. Er hatte sich in die klassische Zeit der deutschen Literatur mit den Jahren immer gründlicher eingelebt, Goethe war ein Hauptstudium von ihm geworden. Von hier aus Fäden zum klassischen Altertum zu spinnen war er emsig bemüht. Die Richtung seines deutschen Unterrichts zeigt sich in seinen Aufsatzthemen, die auf den ersten Blick zum Teil vielleicht zu hoch gegriffen scheinen, im Unterricht jedoch soweit vorbereitet zu sein pflegten, daß der Durchschnitt der Schüler etwas damit anzufangen wußte. So stellte er zur Beantwortung: 'Durch Homer, Sophokles und Horaz zu Lessing, Goethe und Schiller — lohnt sich der Umweg?' 'Wie stellt sich das Mäcenatentum dar bei Horaz und bei Goethes Tasso?' 'Warum ist der Charakter des Bösewichts im neueren Schauspiel häufiger und mehr ausgebildet als im griechischen?' Eine anregende Parallele ließ er ziehen zwischen 'Elektra und Hamlet'. 'Die Alten sind eigentlich die Jungen' — das ist ein Leitstern für seine gesamte Lebensarbeit gewesen; aus wärmster Überzeugung wird er seine Zöglinge angeleitet haben, diesen Satz auf Grund ihrer Klassikerlektüre zu guter Letzt auszuführen. Die Korrektur besorgte er aufs eingehendste; es war auch für den Unbeteiligten von Interesse, seine prägnanten Randbemerkungen zu lesen. Hohen Wert legte er, selbst ein glänzender Redner, darauf, der Jugend die Zunge zu lösen. '*Omnium rerum regina oratio*' hatte er einst in lateinischer Ausarbeitung, natürlich nicht ohne kritischen Zusatz, dartun lassen. Einem Abiturientenjahrgang legte er in längerer Ansprache ans Herz: 'Ein beredtes Zeugnis eurer Reife wird das Deutsch sein, das ihr redet.' Wer einen Begriff davon erhalten will, wie er im einzelnen verfuhr, um zu rechtem Gebrauch der sprachlichen Form für schriftlichen und mündlichen Ausdruck zu erziehen, Schüler ebenso wie Lehrer, der lese beispielsweise in seinen 'Reden und Aufsätzen' 'Der Lehrer als Dichter', an sich schon ein kleines Meisterstück deutscher Prosa.

Auch die unmittelbarste Form schriftlicher Äußerung, der Brief, wurde in R.s deutschem Unterricht gepflegt. Die Art, in der er selbst Briefe schrieb, war freilich nicht lehrbar, ebenso unnachahmlich wie seine ganze Persönlichkeit. Von seinen Abiturienten ließ er sich Briefe über ihre Berufswahl schreiben und hat zu manchem ein gewichtiges Wort über den Entschluß gesprochen, dem oder jenem geradezu Richtung und Weg fürs künftige Leben gezeigt. Mit väterlichem Anteil begleitete er ihren Schritt in die Freiheit. Als er nach 18jährigem Bestehen der Schule Ostern 1898 'das zweite Schülergeschlecht' entließ, sagte er: 'Das dritte Geschlecht, das jetzt zu Ostern kommen wird, mag und wird 1907 an meiner Stelle ein anderer verabschieden; er wird es als Lehrer und Rektor anders machen als sein Vorgänger, und wills Gott in wesentlichen Stücken besser; eins aber soll er nicht besser verstehen und bestreite ich ihm im voraus, daß er mit größerer Herzensteilnahme die jugendliche Schar aus dem Schutze und der Vormundschaft der Schule, der sie entwachsen, hinausgehen hieße in die unsichere Freiheit und in das anspruchsvolle Leben.'

Das Vertrauen, mit dem er seinen Schülern entgegenkam, ist selten ge-

täuscht worden. Auch er mußte wohl an manchem erproben und warten, 'ob nicht endlich in den trübe und träumerisch verschleierten Augen dort ein Licht des Verständnisses aufleuchten, ob nicht jener unruhige und zerfahrene Gesell unwillkürlich einmal stillhalten wird in Aufmerksamkeit und innerer Sammlung, ob es gelingen wird, diese kühle, frostige Natur zu erwärmen für etwas Großes in der Geschichte der Menschheit, für etwas Schönes in Natur und Kunst, oder aus jenem Gesichte endlich einmal den ständigen Zug der Verdrossenheit und der mißvergnügten Ablehnung zu vertreiben'. Aber er, der Redegewaltige, der so mächtig zürnen und schelten konnte, vergaß niemals des Apostels Worte: 'Wenn ich mit Menschen- und mit Engelszungen redete, und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönend Erz oder eine klingende Schelle.' So gelang es ihm meist, auch die Widerstrebenden zu gewinnen oder doch bei der Familie Verständnis zu finden für die Aufgaben und Forderungen der Schule. Über das Verhältnis von Schule und Haus hat er viel nachgedacht und zahlreiche Beziehungen zu Schülereltern gepflegt, zumeist natürlich in schwierigen Fällen. Das Familienblatt 'Daheim' brachte zuerst von ihm zwei sehr bekannt gewordene Aufsätze: 'Die Gymnasiastenmutter' und 'Setzen Sie sich — aus Ihnen wird nichts!' Aus ihnen erkennt man mit großer Deutlichkeit, worin ein Teil des Geheimnisses lag, das seiner Wirksamkeit Erfolg verbürgte. Er verstand die Kunst, die Jugend nicht nur als Philolog und Schulmann, sondern auch als Familienvater zu beurteilen, ihr menschlich nahe zu treten und vielseitig gerecht zu werden, so daß sie sich verstanden fühlte und auch den strengen und hochgespannten Forderungen, die er an sie stellte, zu entsprechen strebte. Denn stets hielt er es mit einem seiner Lieblingssprüche aus Horaz: '*Qui studet optatam cursu contingere metam, Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit*', dessen Inhalt er einmal in folgenden Worten der Schülerschaft zurief: 'Glaubt mir das eine: Was immer treue Elternsorge, gründliche Lehrererfahrung und weitschauende Staatsweisheit vereint ersinnen und schaffen mögen zur Umgestaltung unseres Erziehungs- und Unterrichtswesens, das mag in den Formen und Wegen des jugendlichen Lern- und Arbeitswesens mannigfaltige Veränderungen bringen, aber nie und nimmer wird sich der Schweiß wegschaffen lassen, der vor die Tugend gesetzt ist; unverändert bleiben wird und muß für euch die Notwendigkeit der anstrengenden Übung für den Wettlauf des Lebens.'

Dafür hat Richter gelebt, darüber ist er grau geworden, dabei ist er gestorben, ein unvergeßliches Vorbild für alle, die ihn gekannt und ihn verstanden hatten.

———

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Methodik des Turnunterrichts, ein Hilfsbuch für Turnlehrer und Turnlehrerinnen von H. Schröer, Städt. Turnwart in Berlin, 1904, Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner. 108 S.

Die 'Methodik des Turnunterrichts' ist eine Sonderausgabe des Kapitels 'Turnunterricht' der Methodik des Volks- und Mittelschulunterrichts von Hermann Gehrig. Der Verfasser dieser Arbeit, der Berliner städtische Turnwart Heinrich Schröer, erscheint durch eine langjährige erfolgreiche Tätigkeit als Turnlehrer und als Leiter des deutschen Turnlehrervereins (bis 1904) wohl berufen, ein fachliches Hilfsbuch abzufassen. Da er mit Prof. Eckler in Berlin die Monatsschrift für das Turnwesen seit mehreren Jahren herausgibt, steht er mitten drin in der lebhaften methodischen Bewegung, die das ganze Turnwesen ergriffen hat.

Sie begann mit der Einführung der Volks- und Jugendspiele und brachte zuerst eine unberechtigte Fehde gegen das alte, streng methodische Spießsche Schulturnen mit seiner Fülle von Frei- und Ordnungsübungen, daneben aber auch die stärkere Betonung der 'volkstümlichen Übungen' wie Springen, Laufen, Werfen und, in Verbindung mit den neuesten Bestrebungen der Schulgesundheitspflege, eine besondere Wertschätzung des Übens im Freien überhaupt.

Neben dieser 'Freiluftgymnastik' erschien das badische 'Musikturnen' mit etwas einseitiger Auswahl der Übungsformen und das trockene Gespenst des schwedischen Turnens, das unsere Rekruten erzieherisch bildet. Im Mädchenturnen traten an Stelle tändelnder Reigen kräftigere Übungsarten, die neben der Anmut mehr zu Stärke und Gewandtheit erziehen. Überall Widerstreit, Kampf, Bewegung. Das Ende dieser neuesten Entwicklungsperiode des deutschen Schulturnens ist noch nicht gekommen, ein abschließendes Urteil läßt sich nur insoweit fällen, daß der Kampf ein frisches, fröhliches Leben und neue Lust am Turnlehrerberufe in weiten Kreisen entfacht hat. Dazu kommt die Einführung der dritten Turnstunde in Preußen, die Einrichtung von Spielstunden, die Forderung von Spielnachmittagen durch hervorragende Schulmänner und Freunde der Spielbewegung. Das bedingt eine weitere Verstärkung des bunt gemischten, ungleich ausgebildeten und sehr verschieden wissenschaftlich vorgebildeten Heeres der deutschen Turnlehrer. Öfter als früher befähigen jetzt körperliche Fertigkeit, militärische Stellung und die leider oft unbeständige Neigung und Lust zur Übernahme des Nebenamtes eines Hilfsturnlehrers.

Wenn nun, wie Schröer im Vorworte seiner Schrift sehr richtig sagt, 'selbst unter den Lehrern, die sich mit Erteilung von Turnunterricht ausschließlich, überwiegend oder doch mit besonderer Vorliebe befassen, die Methode des Turnunterrichts vielfach nicht ein Gegenstand eifrigen Nachdenkens war', so ist jetzt, in der Zeit des Kampfes der Methoden, ein guter Leitfaden doppelt wertvoll.

Ich muß rühmend anerkennen, daß Schröer, der sich in der Hauptsache natürlich an Männer wie Spieß, Lion, Euler und Maul anlehnt, auch die Vertreter besonderer Richtungen an passender Stelle zu Worte kommen läßt und das Gute nimmt, wo er es findet.

Der 'psychologisch-methodischen Einführung', die sich mit Aufgabe und Ziel des Turnunterrichts, sowie mit dem Stoffe des Schulturnens beschäftigt, folgt im zweiten Teile die eingehende und sehr geschickte

Behandlung des Turnbetriebes und des Lehrverfahrens im Turnunterricht, im dritten Teile eine geschichtliche Übersicht mit Literaturangaben.

Die Darstellung genügt dem Fachmann, für den Anfänger, den Hilfsturnlehrer ist sie vielleicht manchmal etwas zu kurz, an die klassische Kürze von Lions Bemerkungen über den Turnunterricht erinnernd. Ich glaube aber, daß nichts Wichtiges in der kleinen Schrift weggelassen ist. Als Beispiel führe ich das Kapitel über die 'gesundheitliche Fürsorge beim Turnen' an, die ja gerade jetzt im Vordergrunde des allgemeinen Interesses steht. Hier wird gezeigt, wie der Schüler ohne Erschöpfung angestrengt werden kann, vor Einseitigkeit und sportlichem Betrieb kurz gewarnt, auf schwächliche Schüler mit besonderen Schäden, auf Reinigung und Lüftung hingewiesen, auf die Berücksichtigung des Alters der Kinder aufmerksam gemacht, Sicherung und Hilfestellung gründlich erörtert, über die erste Hilfe bei Unglücksfällen gesprochen und die Anschaffung eines Verbandkastens empfohlen. Für besonders wertvolle Beigaben des Verfassers halte ich die Übungsbeispiele bei der Methodik der einzelnen Übungsarten, und bei ihnen wiederum die von großer Sachkenntnis zeugenden Bemerkungen.

So werden auf S. 80 beim Turnen der Mädchen an den Schaukelringen erst die Aufstellung der Schülerinnen zu den etwas heiklen Übungsformen, die 'Diagonalstellung' der Lehrerin, der Platzwechsel nach den Übungen und schließlich die etwa vorkommenden Fehler besprochen. Beim Turnunterricht wird eben manche rein äußerliche Kleinigkeit zur wichtigen Hauptsache, deren Vernachlässigung sich empfindlich rächen kann, so z. B. die sehr verbreitete falsche Hilfsstellung beim Bockspringen, die Schröer auf S. 82 erwähnt. Nur in seltenen Fällen kann ich mich mit dem Verfasser nicht ganz einverstanden erklären:

Auf S. 49 bewilligt er für Freiübungen in jeder Turnstunde im allgemeinen nur 5 bis 7, nie über 10 Minuten. Das halte ich für zu wenig. Nach der Zeiteinteilung der Turnstunde auf S. 32 f. kommen 5 Minuten auf das Auskleiden und Anziehen der Schuhe, volle 10 Minuten auf die Turnkür, 'die Krone des Unterrichts', dann wird riegenweise angetreten und ein Lied gesungen. 'Sobald dies verklungen ist, läßt der Lehrer einige Frei- oder Ordnungsübungen ausführen. Wenige Minuten später, etwa 20 Minuten nach voll, beginnt das Turnen am Gerät.' Hier bleiben für Frei- oder Ordnungsübungen nach einer einfachen Berechnung, die noch das pünktliche Erscheinen aller Schüler voraussetzt, noch nicht einmal 5 Minuten übrig. In dieser Zeit kann auch nicht die einfachste und leichteste Übungsgruppe ordentlich durchgenommen werden, vom Verbessern der Fehler ist keine Rede. Da vermisse ich lieber die von Schröer empfohlene 'beruhigende, ableitende Marschübung am Ende' und den geordneten Abmarsch, der doch wieder einige Zeit zur Aufstellung erfordert. Die 'Krone' setze ich dem Ganzen lieber am Schlusse der Stunde auf, damit die notwendige Steigeruug gewahrt bleibt, zu beruhigenden Marschübungen würden meine Jungen nach dem Geräteturnen, so fürchte ich, wenig Lust haben.

Es ist mir ferner nicht verständlich, wie selbst eine Freiübungszeit von 10 Minuten bei dem auf S. 22 angegebenen Beispiele reichen soll. Hier heißt es:

'Ein tüchtiger Schüler wird aufgefordert, den näher bezeichneten Hauptteil einer Freiübung vorzuturnen. Alle Schüler üben nach. Der Lehrer hat Ungenauigkeiten oder Fehler bemerkt —: durch einen kurzen Hinweis darauf, unter Umständen durch übertriebene Nachahmung derselben läßt er das Unzweckmäßige oder Unschöne einer solchen Bewegung hervortreten; dann üben die Schüler nochmals. Ein ungeschickter Schüler macht es wieder falsch —: ihn ruft der Lehrer zum Einzelüben auf. Jetzt wird die Übung wiederholt, bis die Ausführung befriedigt. — — Nun werden zum Hauptteil der Übung die Nebenteile gefügt. Eine Form entwickelt sich aus der andern' u. s. w. Und das Alles in 5 oder 7 oder höchstens 10 Minuten? Aus Rücksicht auf die Zeit ist nach meiner Ansicht das eben geschilderte Verfahren überhaupt zu verwerfen, außer vielleicht an Seminaren, wo andere Gesichtspunkte noch maßgebend sind.

Auch mit der Turnsprache des Verfassers kann ich mich nicht immer einverstanden erklären. Warum wird auf S. 87 der Hang mit gebeugten Armen an den Schaukelringen als 'Schwebehang' bezeichnet? Schweben hat doch in der Turnsprache etwa die Bedeutung von 'Balancieren'. Ebenda ist auch Schwingen und Schaukeln nicht immer unterschieden. Aus dem Hang erfolgt ein Niedersprung, kein 'Absprung' (S. 88 oben). Warum heißt es statt Hals und Kreuz unschön l. und r. Pferdende? Dem Kehraufsitzen entspricht ein Kehrabsitzen besser als ein 'Kehrabschwung'. Auf S. 27 heißt es erst 'Wende aus Streckstütz' und dann richtig 'Wende aus dem Beugestütz'.

Bei den Literaturangaben vermisse ich unter e) Turnräume und Turngeräte, die als Sonderabdruck aus Eulers Enzyklopädie seinerzeit erschienene Lionsche Abhandlung, die der von Goetz und Rühl herausgegebenen Anleitung textlich überlegen ist.

Hinter dem preußischen Leitfaden unter g) steht in Klammer das Wort 'amtlich', wohl als eine Art Entschuldigung für die Erwähnung dieses Büchleins.

Vermißt habe ich neben dem trefflichen Möllerschen Buche über Keulenschwingen das ältere, recht gute Werk von Wortmann, das jetzt P. Hentzschel neu herausgegeben hat. Im übrigen ist gerade dieser letzte Teil der Schrift recht sorgfältig bearbeitet und auch durch die beigefügten Preise der Bücher eine willkommene Gabe.

Ich habe, um ein Gesamturteil schließlich abzugeben, das Schröersche Buch mit wachsender Teilnahme und großem Vergnügen gelesen und viel daraus gelernt, so daß ich es dankbar empfehlen kann.

Rudolf Gasch.

Martin Hartmann, Die sächsischen Gymnasiallehrerversammlungen bis zur Gründung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins (= Sammlung von Schriften des Sächsischen Gymnasiallehrervereins III). 180 S. (im Verlag des Vereins, zu beziehen durch Dr. Börner in Dresden).

Während die beiden ersten Hefte der 'Sammlung von Schriften des Sächsischen Gymnasiallehrervereins' (O. Holtze, Das Dienstalter der sächsischen Gymnasiallehrer, und E. Wörner, Der Stand der Alters-, Witwen- und Waisenkassen an den Gymnasien des Königreichs Sachsen) sich vorwiegend, wenn nicht ausschließlich an das Interesse sächsischer Leser wenden, dürfte das dritte Heft auch außerhalb des engeren Kreises, für den es zunächst bestimmt ist, Beachtung finden; denn der Verfasser begnügt sich nicht damit, von den wissenschaftlichen Verhandlungen und geselligen Veranstaltungen der regelmäßigen Jahresversammlungen, wie sie die Gymnasiallehrer Sachsens seit 1874 abgehalten haben, auf Grund eingehender Quellenstudien ein anschauliches Bild zu entwerfen, sondern geht zurück bis auf die ersten Vorläufer jener Zusammenkünfte, die Versammlungen des denkwürdigen Jahres 1848, die eine ganz eigenartige Stellung einnehmen, nicht nur weil sie ein volles Vierteljahrhundert hindurch die einzigen in Sachsen geblieben sind, sondern vor allem, weil sie die gesamte äußere und innere Organisation des Gymnasiums in den Kreis ihrer Verhandlungen zogen, eine Fülle fruchtbarer Ideen ausstreuten, die früher oder später — zum Teil erst in unseren Tagen — Leben und Gestalt gewonnen haben, daneben auch mancherlei interessante Wunderlichkeiten zu Tage förderten, wie sie dem Charakter der Sturm- und Drangperiode von 1848—1849 entsprechen. So empfiehlt z. B., um nur weniges herauszugreifen, bereits die Meißner Versammlung vom 28. bis 30. Dezember 1848 die Einführung einjähriger Lehrkurse statt der bis dahin üblichen und auch nachher noch lange (in Sachsen bis 1868, in Preußen bis zum Anfange der achtziger Jahre) üblich gebliebenen anderthalbjährigen Kurse; und ebenso eilte die Leipziger Versammlung vom 17.—19. Juli der tatsächlichen Entwicklung weit voraus, wenn sie den Satz aufstellte, daß die lateinische Sprache keine andere methodische Behandlung als die griechische erfordere, daß demnach die freien lateinischen Arbeiten und das Lateinsprechen als obligatorisch nicht zu betrachten seien. Auch der so überaus moderne Gedanke, den fremdsprachlichen Unterricht auf dem Gymnasium mit den neueren Sprachen zu beginnen, fand schon damals beredte Vertreter, wenn er auch

die Stimmenmehrheit nicht für sich gewann. Der demokratische Hauch, der auch in der Lehrerwelt Sachsens damals wehte, gewaltig angefacht durch Hermann Köchlys hinreißende Beredsamkeit, macht sich kräftig geltend in den von beiden Versammlungen angenommenen Forderungen, daß in das Ministerium ein dem deutschen Gymnasiallehrerstande angehöriges Mitglied berufen werde, und zwar aus der Zahl der von den Gymnasiallehrern Sachsens als Vertrauensmänner Bezeichneten; daß bei der Anstellung von Lehrern möglichst Rücksicht genommen werde auf die von dem betreffenden Lehrerkollegium ausgesprochenen Wünsche; daß das Ministerium vor einer aus pädagogischen Gründen in Aussicht genommenen Versetzung oder Absetzung eines Lehrers einen aus sieben Lehrern zusammengesetzten Gymnasialausschuß befrage. Der Antrag Köchlys: 'Der Rektor wird als *primus inter pares* von dem Lehrerkollegium selbst auf sechs Jahre aus seiner Mitte erwählt' (den ein humoristisch veranlagtes Mitglied der Versammlung durch den scherzhaften Zusatz vervollkommnete: 'aber das Wahlrecht soweit als tunlich auch auf die Schüler ausgedehnt'), drang zwar nicht durch, doch machte man immerhin dem Geiste der Zeit das Zugeständnis, daß das Ministerium bei der Ernennung des Rektors die Anträge des Lehrerkollegiums zu berücksichtigen habe.

So bildet das Schriftchen namentlich in seinen ersten Abschnitten einen nicht unwichtigen Beitrag zur Geschichte des deutschen Gelehrtenschulwesens überhaupt. Als solcher sei es der Beachtung weiterer Kreise bestens empfohlen. B. G.

Die höhere Schule und die Alkoholfrage. Zwei Vorträge auf der 21. Mitgliederversammlung des Deutschen Vereins gegen den Miszbrauch geistiger Getränke, Erfurt 9. September 1904, von Prof. Dr. Hartmann und Privatdozent Dr. med. et phil. Weygandt (Mäßigkeitsverlag Berlin 1905).

Bei der großen Bedeutung, die die 'Alkoholfrage' unleugbar für die höheren Schulen hat, sei auch an dieser Stelle kurz auf die beiden diesem Thema gewidmeten Vorträge hingewiesen, die jetzt im Drucke erschienen sind. Beide Redner stehen auf dem Standpunkte, daß sie nicht nur Mäßigkeit, sondern völlige Enthaltsamkeit fordern, und zwar nicht nur für das Kindesalter, sondern für alle Schüler der höheren Lehranstalten unterschiedslos. Daß diese Forderung wissenschaftlich notwendig sei, betont der ärztliche Referent, Dr. med. Weygandt, indem er insbesondere auf die Schädlichkeit des Alkohols für das Pubertätsalter hinweist; daß sie praktisch durchführbar sei, sucht Prof. Hartmann zu erweisen. Er empfiehlt einerseits Belehrung der Schüler durch gelegentliche Winke in den Religionsstunden und bei der Lektüre, durch genauere Aufklärungen im naturwissenschaftlichen Unterricht, auch durch Vorträge medizinischer und juristischer Autoritäten und durch den Hinweis auf geeignete Schriften in den Schülerbibliotheken; anderseits Gewöhnung an strenge Enthaltsamkeit zunächst in den untersten Klassen, sodann aber mit deren allmählichem Aufsteigen immer weiter bis zu den obersten Klassen, Beförderung sogenannter Abstinenzvereine unter den Schülern, Einführung alkoholfreier Schulspaziergänge und Schulfeste, Fernbleiben der Lehrer von den Abiturientenkommersen, endlich Förderung der Bewegungsspiele wie überhaupt jeder gesunden körperlichen Betätigung.

Zwar hält sich das Schriftchen von der Neigung, hier und da die wirklich vorhandenen Schäden zu übertreiben, vereinzelte Vorkommnisse zu verallgemeinern, Ausschreitungen verschiedenartigen Ursprungs gerade nur auf die eine Quelle des Alkoholgenusses zurückzuführen, nicht ganz frei; aber das reiche Material, das sie zur Beurteilung der Frage beibringt, bleibt trotzdem für jeden Schulmann, der nicht vor unleugbaren Mißständen geflissentlich die Augen verschließt, höchst beachtenswert. Die positiven Vorschläge, die zur Besserung des gegenwärtigen Zustandes gemacht werden, sind nicht alle einwandfrei, die Hoffnungen, die daran geknüpft werden, zum Teil illusorisch. So löblich es z. B. ist, wenn Schüler der Oberklassen sich völliger Abstinenz befleißigen, sei es infolge häuslicher Überlieferung, sei

es aus Grundsatz, so sind doch besondere Schülervereine mit regelmäßigen Zusammenkünften lediglich zu dem rein negativen Zwecke der Abstinenz ein Unding, und vollends der Anschluß eines solchen Vereins an andere größere Vereinigungen wie den Allgemeinen deutschen Abstinentenbund Germania oder die schweizerische Helvetia bliebe bedenklich, mag man auch hier und da, namentlich in Süddeutschland, sich freundlich zu der Sache stellen. Eher würde zu erwägen sein, ob man etwa die Genehmigung zur Bildung von wissenschaftlichen Vereinen, Lesevereinen, Gesangvereinen unter den Schülern von der Bedingung abhängig machen solle, daß die Zusammenkünfte nicht, wie das jetzt vielfach üblich, im Wirtshause, sondern in einem Privatzimmer, am liebsten in einem von der Schule zur Verfügung gestellten Raume, stattfinden. Ärztliche Vorträge über die Schädlichkeit des Alkohols, wie sie in dem Schriftchen empfohlen werden und auch in manchen Gymnasien schon abgehalten worden sind, können wohl wirkungsvoll sein, wirkungsvoller als pathetische Mahnungen, aber nur unter der doppelten Voraussetzung, daß sie ganz selten, eben nur als Ausnahme verabreicht werden, und dann mit viel Vorsicht und Takt; denn die Jugend ist nun einmal ungemein empfindlich gegen ungeschickte und aufdringliche, wenn auch noch so wohlgemeinte Erziehungsversuche. Eine Belehrung der Klasse durch systematischen 'Alkoholunterricht', wie ihn Amerika eingeführt und Mrs. Mary Hunt auf dem Bremer Kongreß den deutschen Schulen zur Nachahmung empfohlen hat, weist Hartmann ab, allerdings merkwürdigerweise nur vorläufig und nur deshalb, weil die Lehrpläne bereits so reichlich besetzt sind, daß ein neues Fach keinen Platz mehr hat. Viel verspricht sich Hartmann von der allmählich weiterwirkenden Gewöhnung. Er hofft, wer einmal in den Unterklassen abstinent gewöhnt sei, der werde dabei (unter wirksamer Unterstützung der Schule) auch in den Oberklassen verbleiben, und wer dann als Primaner Enthaltsamkeit geübt habe, der werde auch in das akademische Leben seine Abneigung gegen den Trinkkomment und gegen die Trinkpoesie (über die die beiden begeisterten Vorkämpfer für Abstinenz doch recht philiströs urteilen) mit hinübernehmen. Wie sehr wünschten wir, daß die schöne Hoffnung zur Wirklichkeit werden könnte, aber in dem Punkte denken wir doch ein wenig pessimistisch.

Wenn wir also nicht alle Ziele, die uns die beiden Vorträge vorhalten, als erreichbar, nicht alle Wege, die sie zur Erreichung des Ziels empfehlen, als gangbar betrachten, so erkennen wir doch mit Dank an, daß aus dem hier zusammengebrachten Tatsachenmaterial viel zu lernen, aus den vorgetragenen pädagogischen Gedanken und Vorschlägen mannigfache Anregung zu gewinnen ist. B. G.

AUS GOETHE FÜR HORAZENS LIEDER

Von Emil Rosenberg

Es ist gewiß nicht überflüssig, wenn man den Schülern beim Erklären fremder Dichtungen Beispiele aus Dichtern der eigenen Sprache anführt, um zu beweisen, daß das meiste von dem, was sie als Figuren und Tropen unter recht gelehrt klingenden Namen lernen, nichts jenen fremden Dichtern Eigentümliches oder Ungewöhnliches ist. Ebensosehr ist es vorteilhaft, wenn man Gedichte oder Bruchstücke von Dichtungen der Muttersprache fremdländischen Liedern an die Seite setzt, sobald ein ähnlicher Gedanke oder ein verwandtes Bild darin seinen Ausdruck gefunden. Nicht nur das Verständnis des bisher Unbekannten wird dadurch gefördert, die der Poesie innewohnende Höhe des Ausdrucks, seine künstlerische Färbung, seine größere Wärme wird sich zum Besten der prosaischen Wiedergabe nützlich geltend machen.

I 22 ist der Schluß des Liedes *dulce ridentem Lalagen amabo, dulce loquentem.* Man erklärt natürlich *dulce* richtig als Akkusativ des Inhalts und führt auch griechische Vorbilder für den Ausdruck aus einem Gedichte der Sappho an. Ich habe in meiner Ausgabe dazu noch an den Dichtervers erinnert: 'Ich habe einmal ein Mädchen gekannt, das konnte gar Rosen lachen.' Solche Weiterentwicklungen des ursprünglichen Ausdrucks werden in der Muttersprache kaum als etwas Besonderes empfunden. Wird ein Leser stutzen, wenn er bei Goethe liest:

> Eine Träne wird er weinen,
> Und ich weiß nicht, was er weint,

oder ein andermal:

> Beiden das Gegenteil lächelt der schelmische Gott?

Auf keine Erscheinung wird der Schüler bei der Dichterlektüre öfter aufmerksam gemacht als auf die sogenannte Enallage des Adjektivs. Natürlich läßt es auch kein Lehrer daran fehlen, an Beispielen zu lehren, daß kein Dichter ohne dieses Durcheinandersetzen der Begriffe auskommen kann, ja daß ihm dadurch neue Reize entstehen. Dennoch mag es immer noch gut sein, bei Horaz z. B. I 2, 13 *vidimus flavum Tiberim* zu erinnern an: 'an der Saale hellem Strande', 'am grünen Strand der Spree', oder III 1, 42 *purpurarum sidere clarior . . . usus* an das in der Verbindung nicht weniger kühne Goethesche: 'des Knaben lockige Unschuld' oder aus der Iphigenie: 'der Überredung goldne

Zunge' oder aus Faust: 'verschlingt des wilden Augenblicks Gewalt'. Daß auch große Dichter in dieser Verbindung kein scharfes Hinsehen lieben, mag auch das bekannte Goethesche: 'Laß mir den besten Becher Weins In purem Golde reichen' lehren, in welchem uns der Dichter geradezu zwingt, 'besten' auf 'Weins', nicht auf 'Becher' zu beziehen.

Es wird den Schülern in der Regel nicht leicht, poetische Zusammenziehungen zweier Gedanken zu einem Bilde sich zu erklären. Alle Erklärer machen sich die Mühe, z. B. I 17, 23 *nec Semeleius cum Marte confundet Thyoneus proelia* das *confundere proelia* deutlich zu machen. Kießling sagt: 'Wenn aber Liber und Mars aneinander geraten ..., so werden diese Kämpfe nicht *manu conserta*, sondern *vino confuso* oder *effuso* ausgefochten, daher *confundet proelia*.' Bei deutschen Dichtern ist natürlich eine solche Prägnanz des Ausdrucks an der Tagesordnung; sie machen dem deutschen Leser keine Schwierigkeiten, und er grübelt gar nicht erst über die Entstehung: 'Trinke Mut des reinen Lebens.' 'Winde, Ströme, Donner und Hagel Rauschen ihren Weg.' 'Ich nehme den Erquickungstrank, Erwidr' euch allen Heil und Dank.' 'Der sich Menschenhaß Aus der Fülle der Liebe trank.' 'Jauchzen an dem Ufer alle Freunde Hoffnungslieder nach.' 'Du glühtest Rettungsdank.' 'Mir Geduld und guten Mut erzechend.'

Wir Lehrer müssen häufig das Wort 'proleptisch' gebrauchen. Wenn wir z. B. IV 15, 19 lesen: *non ira quae procudit enses et miseras inimicat urbes*, so läßt man *miseras* wohl 'zu ihrem Unglück' übersetzen; oder, wenn man es lieber wörtlich übersetzen will, wenigstens so erklären. Daß wir im Deutschen natürlich das Adjektiv ebenso gebrauchen, dafür hat vielleicht nicht jeder Lehrer außer dem Lutherschen: 'Er hilft uns frei aus aller Not' einige Goethesche Beispiele. Mir sind folgende aufgefallen: 'Da ich ein Kind war, Nicht wußte, wo aus noch ein, Kehrt ich mein verirrtes Auge.' 'Und selbst ein Wind erhob vom Lande lispelnd, Von allen gleich bemerkt, die holden Schwingen.' 'Wer nie die kummervollen Nächte Auf seinem Bette weinend saß'. — 'Er faßt ihn sicher, er hält ihn warm.' 'Schleppt ich meine langen Tage.' 'Trinke Mut des reinen Lebens.' 'Nirgends haften dann die unsichern Sohlen.' 'Die Ungewißheit schlägt mir tausendfältig Die dunkeln Schwingen um das bange Haupt.' 'Sie gehen ihren stillen Schritt.' In I 6: Scriberis Vario ändert Horaz die angefangene Konstruktion und läßt aus *scriberis* ein *scribetur* ergänzen. Das begreift man leicht, wenn man aus Goethes Zueignung daneben hält: 'Ich konnte mich in ihren Augen lesen, Was ich verfehlt und was ich recht getan.'

Selbst allegorische Auffassung muß Schülern oft erst vermittelt werden, weniger bei I 14, da das 'Staatsschiff' auch ihnen etwas ganz Bekanntes ist, als an Stellen wie III 29, 61 *tum me biremis praesidio scaphae tutum per Aegaeos tumultus Aura feret geminusque Pollux*. Hier ist Horaz einmal poetischer als Goethe, der bildloser, aber nicht minder schön sagt: 'Allen Gewalten zum Trutz sich erhalten, Nimmer sich beugen, kräftig sich zeigen, Rufet die Arme der Götter herbei.' Für die Seefahrt aber als Bild des Lebens mögen aus Goethe als Anklang dienen: 'Mit dem Schiffe spielen Wind und Welle, Wind

und Welle nicht mit seinem Herzen' oder jene ausgeführte Allegorie in Mahomets Gesang mit den bezeichnenden Versen: 'Ragen Klippen dem Sturz entgegen, Schäumt er unmutig stufenweise zum Abgrund' oder endlich: 'O glücklich, wer noch hoffen kann, Aus diesem Meer des Irrtums aufzutauchen.'

Für die Metonymie z. B. in III 23, 11 *prisci Catonis saepe mero caluisse virtus* läßt sich gut verweisen auf einen Vers aus der Iphigenie: 'So lang des Vaters Kraft vor Troja stritt.' Für die Personifikation gibt es natürlich bei jedem Dichter, da er ja alles anschaulich sieht, viele Beispiele. Wie die *urna* III, 1 *movet, timor* und *minae scandunt,* so heißt es in der Iphigenie: 'Wo das Schiff mit den Gefährten In einer Bucht versteckt aufs Zeichen lauert.' Wie die *fortuna* in III 29 persönlich schaltet und waltet, so sagt auch Goethe von ihr: 'Auch so das Glück tappt unter die Menge.' Wie III 1, 17 die *cervix — impia* genannt wird, so finden wir hier 'die kahlen, schuldigen Scheitel'. In III 29 heißt das Meer *avarum,* bei Goethe steht in Mahomets Gesang: 'Denn uns frißt in öder Wüste gieriger Sand.' Wenn es III 23 von der *testa* heißt, daß sie *pia* sei, so kennen wir aus Goethe: 'Und warf den heilgen Becher'. Auch gehört hierher aus der Iphigenie: 'Riß das schöne Band Mit e h r n e r Faust entzwei Und jedes f r o m m e n Wunsches Fülle dir.' — Horaz bleibt wie alle Römer ein rhetorischer Dichter, man vergesse aber nicht, daß auch ein echter Lyriker, wie Goethe, sehr viele rhetorische Phrasen oft in den besten Gedichten hat. Ich erwähne dabei nur vorübergehend: 'Was wäre zu tun in der herbstlichen Nacht?' oder 'Denn wer wagte mit Göttern den Kampf? Und wer mit dem Einen?', ich vergleiche auch in der Form der Frage und Antwort mit II 3, 9 ff.: 'Willst du immer weiter schweifen? Sieh, das Gute liegt so nah!', im Inhalt mit *quo musa tendis? desine pervicax* (III 3, 70): 'Herz, mein Herz, was soll das geben? Was bedränget dich so sehr? Welch ein fremdes, neues Leben! Ich erkenne dich nicht mehr.'

Daß Horaz nichts Besonderes tat, als er in III 3, 10 für den feindlichen Helden ohne weiteres 'den rauh anzutastenden Leu'n' setzt, sieht man an: 'Da dein edler Vater klug und liebevoll die h a l b e r s t a r r t e j u n g e B l ü t e pflegte.' Die vorangehende Stufe, wo das Verglichene schon ohne jede Vergleichungspartikel, aber noch als Vergleich angeführt wird: zeigt: 'Und sie kehrt, ein losgedrückter Pfeil, von einem Gott gewendet u. s. w.'

In I 32 *si quid vacui sub umbra Lusimus tecum, quod et hunc in annum Vivat et plures age dic Latinum, barbite, carmen* muß der Relativsatz *quod . . . vivat* bekanntlich auf *carmen* bezogen werden, und er kann es leicht, da er im Konjunktiv steht und finalen Sinn hat. Daß es dem Rhythmus leicht wird, Relativsätze, welche vorausgestellt sind, zu dem Ganzen zu fügen, sieht man an Versen wie: 'Die ich rief, die Geister, Werd ich nun nicht los.' 'Den ich bereitet, den ich wähle, Der letzte Trunk sei nun mit ganzer Seele.' Noch viel leichter wird die Voranstellung eines Participiums unter der Gewalt des Metrums: 'Aufgezogen durch die Sonne, Schwimmt im Hauch äther'scher Wonne So das leichtste Wölkchen nie, Wie mein Herz in Ruh und Freude', was zugleich als Beispiel für die Voranstellung des verglichenen Gedankens in IV 14, 25 dienen

mag. – Nicht einmal die Wiederholung desselben Wortes, wie Ilion, Ilion in der warnenden Rede der Juno (III 3, 18) oder *ibimus, ibimus* II 17, 10 wird von der gedankenlosen Mehrzahl der Schüler gewürdigt, wenn man nicht an Wiederholungen wie: 'Und bleiben lange, lange auf ewig so gesellt' und deren Wirkung erinnert.

Es ist längst aufgefallen und nur natürlich, daß in den Gedichten des Horaz viele Lautmalereien vorkommen. Ich hielt es für gut, wenn ich die Schlußverse von III 13 besprach, auf die Lautmalerei mit dem weichen l in *loquaces lymphae desiliunt tuae* aufmerksam zu machen. Das wird empfunden werden, wenn man folgende Verse anführt: 'Und selbst ein Wind erhob vom Lande lispelnd, von allen gleich bemerkt, die holden Schwingen.' 'Nun überspannst du des Mondes Lieblichen, ladenden Glanz.' 'Süße, laue Lüfte wehen.' 'Labt sich die liebe Sonne nicht?' Liebe, Liebe, laß mich los!' Für die nicht weniger oft bei Horaz gebrauchte Alliteration mit d (I 1. IV 5 u. a.) erinnere man an den sich von selbst geltend machenden Gleichklang mit w: 'Mit dem Schiffe spielen Wind und Welle; Wind und Welle nicht mit seinem Herzen.' 'Es schweigt das Wehen banger Erdgefühle.' 'Daß viele Wellen vor jenen wandeln, Ein ewiger Strom.'

Daß selbst ein Chiasmus, wie wir ihn III 24, 7 finden: *non animum metu, Non mortis laqueis expedies caput*, in der Poesie wirksam ist, mag man z. B. an den Goetheschen Versen ersehen: 'Die Ritter schauten mutig drein und in den Schoß die Schönen' oder 'die Myrte still und hoch der Lorbeer steht'. 'Die Kunst ist lang und kurz ist unser Leben.'

Jeder Übersetzer eines Dichters wird darauf halten, daß nicht zu viele Präpositionen gebraucht werden; sie gießen in den Wein der Dichtung Wasser. Man kann es Schülern vielleicht auch klar machen an dem Goetheschen: 'Auf, trinkt erneuter Freude dies Glas des echten Weins', wo ich 'erneuter Freude' für den Dativ und, nebenbei bemerkt, 'echter Wein' für eine ebenso gute Übersetzung des *merum* halte als das bekannte 'Lauterwein', und zu II 6 *lasso maris et viarum etc.*: 'Ach, ich bin des Treibens müde', wie denn überhaupt dieses Gedicht manche schöne Parallele zu jenem Gedichte der Horaz bietet, dessen rechtes Verständnis *adhuc sub judice lis est*.

Überhaupt würde ich raten, manche Ausdrücke oder Gedichte Goethes mit Horazschen zusammenzustellen, nicht als wenn sie sich immer deckten, sondern weil sie in die dichterische Stimmung versetzen oder auch den Unterschied der Denkweise lehren. Wie oft spricht Horaz z. B. den Goetheschen Gedanken: 'Die goldne Kette gib mir nicht. Die Kette gib den Rittern' aus: z. B. II 18: *nihil supra deos lacesso nec potentem amicum Largiora flagito*, III 16 u. a. Beide sind überzeugt, daß goldene Schätze des Dichters Phantasie lähmen. Darum spielt auch das *non aurum aut ebur* bei H. eine große Rolle (I 31). Man hat auch oft schon für H.s Poscimur (I 32) auf Goethes: 'Du forderst mich! Was bringt dich zu uns her?' verwiesen oder für den Gedanken des Liedes IV 8: *Caelo Musa beat* auf die Verse im Vorspiel des Faust: 'Wer sichert den Olymp, vereinet Götter? Des Menschen Kraft im Dichter

offenbart.' Wenn Horaz III 29, 9—12 seinem Überdrusse an dem Glanze der Stadt beredten Ausdruck gibt, hab ich an Goethes 'Läßt der Türme Flammengipfel, Marmorhäuser, eine Schöpfung seiner Fülle, hinter sich' denken müssen. III 2, 23 sucht sich die Virtus einen Weg, das Gemeine meidend und der Erde Dunstkreis mit fliehendem Fittich. Ähnlich sagt Goethe: 'Wirst ihn heben übern Schlammpfad mit den Feuerflügeln.' In III 4 schildert Horaz seine wunderbare Errettung aus Gefahr von Vipern und Bären in weltverlassener Einsamkeit. Daran dachte sicherlich Goethe nicht, als er schrieb: 'Den du nicht verlässest, Genius. Wirst die wollnen Flügel unterspreiten, Wenn er auf dem Felsen schläft, Wirst mit Hüterfittichen ihn decken In des Haines Mitternacht.' Dem Quintius Hirpinus (II 11) rät Horaz: *nec trepides in usum poscentis aevi pauca*. Das mag damals leichter gewesen sein als heut, für einen Südländer eher ausführbar als für den Sohn des mehr bedürfenden Nordens, aber auch Goethe versichert uns: 'Mit vielem läßt sich schmausen, Mit wenig läßt sich hausen.' Man pflegt die erste Staatsode als ein Loblied auf die *continentia* aufzufassen und dieses Wort oft mit 'Genügsamkeit' zu übersetzen. Es ist das vielleicht der rechte Ort, an das Goethesche Lied vom Adler und der Taube zu erinnern, wo die 'Weisheit, die wie eine Taube redet' das ärgerliche Wort spricht: 'O Freund, das wahre Glück Ist die Genügsamkeit, Und die Genügsamkeit Hat überall genug.' Es wäre zu traurig, wenn die Schüler auch nur einen Augenblick den Horaz für einen ähnlichen Philister halten könnten. Es ist ein anderer Gegensatz bei Goethe und bei Horaz zu dem Lobe der Genügsamkeit gedacht: bei jenem das bei der Größe der Kraft an und für sich berechtigte stolze Streben zur Höhe, das Ruhm, aber auch Qualen gebiert, und bei diesem das Hasten nach irdischen Gütern und Genüssen. Die Taube als Gegenbild des Adlers kennt aber auch Horaz, wenn er im Goetheschen Sinn sagt: *neque imbellem feroces Progenerant aquilae columbam* (IV 4. 31 u. 32). — Für das Liebesspiel am Schluß von II 12 bietet Goethes: 'Der Liebsten Band und Schleife rauben, Halb mag sie zürnen, halb erlauben — Euch ist es viel, ich will es glauben!' Auch mag die Stelle für das in I 9 genannte *pignus* einen modernen Ersatz lehren. — Für Horazens traurig-süße Gefühle, als er sich wieder im Banne der Liebe sieht, wird unter vielen Goetheschen Versen auch jener den rechten Akkord geben: 'Herz, mein Herz, was soll das geben? Was bedränget dich so sehr? Welch ein fremdes, neues Leben! Ich erkenne dich nicht mehr.' Auch IV 7 sagt nur in größerer Ausführlichkeit, was Goethe so kurz sagt: 'Willst du nach den Früchten greifen, Eilig nimm dein Teil davon!', wie denn überhaupt Goethe für Horazens Lehre vom Augenblick in III 8 und III 29. I 11 u. s. w. bekanntlich sehr empfänglich ist: 'Was man nicht nützt, ist eine schwere Last. Nur was der Augenblick erschafft, das kann er nützen.' — Was Horaz I 31 bei der Weihe des Apollotempels für sich als *vates* erfleht, darauf kann er nach Goethe sicher hoffen, denn: 'Denke, daß die Gunst der Musen Unvergängliches verheißt: den Gehalt in deinem Busen und die Form in deinem Geist.' — Will nicht auch Goethe durch die Verse: 'Wundert Euch, ihr Freunde nicht, Wie ich mich geberde. Wirklich ist es allerliebst auf der

lieben Erde' wie Horaz II 3, 9 ff. und IV 12, 28 dem Pessimismus wehren und sein *desipere* entschuldigen? Lehren nicht beide: 'Nur halte von hängenden Köpfen dich fern Und lebe dir immer von neuem (vgl. IV 7, 19 *amico Quae dederis animo*), so sehr beide auch Worte finden für die Allgewalt des Todes, für den es keinen Unterschied der Jahre gibt: 'Es singen die Priester: Wir tragen die Alten Nach langem Ermatten und spätem Erkalten, Wir tragen die Jugend, noch eh' sie's gedacht' (Horaz I 28, 19 ff.). — Nichts gibt ferner besser die *miseri tumultus* des Horaz II 16, 10 wieder als der Goethesche Ausdruck in 'die mir das innere Toben stillen'. Freilich ist die Stimmung so himmelweit verschieden trotz des Anklangs der Gedanken. Man sieht dies leicht, wenn man Horazens I 34 *nunc retrorsum vela dare atque iterare cursus* vergleicht mit Goethes lebendigeren, leichteren Versen: 'Ich habe geglaubt, nun glaub ich erst recht. — So düster es oft und so dunkel es war In drängenden Nöten, in naher Gefahr — Auf einmal ist's lichter geworden.' Oder die frischen Goetheschen Worte: 'Ich hab mein Sach auf nichts gestellt' mit dem pathetischeren: *probamque Pauperiem sine dote quaero* (III 29, 55) und mit den Versen von dem übermütigen Spiel der Fortuna (III 29, 50) Goethes: 'Die Münze rollte hier und dort, Und hascht ich sie an einem Ort, Am andern war sie fort.' — Längst hat man deshalb schon verglichen: 'So wird die Liebe nimmer alt und wird der Dichter nimmer kalt' mit Hor. IV 1, und 'Ich ging im Felde So für mich hin, Und nichts zu suchen, Das war mein Sinn' mit I 22, dem es auch in der Stimmung völlig entspricht. Man denke auch an Goethes 'Musensohn': 'Durch Feld und Wald zu schweifen'. Dem H.schen I 23 *Vitas hinnuleo me similis, Chloe* ist ähnlich dem Sinne nach: 'Und sage: Pomeranze, du rauhe Pomeranze, du süße Pomeranze, O fall in meinen Schoß.' Auch dem H. ging es III 4, 6, als er in 'holdem Irren' nach ihnen rief, wie Goethe: 'Rüstig spring ich von dem Lager, Suche die geliebten Musen, Finde sie im Buchenhaine, Mich gefällig zu empfangen.' Daß in I 17 eine sehr ähnliche Lage in ähnlicher Stimmung wie von Goethe in: 'Der neue Pausias und sein Blumenmädchen' geschildert ist, hat schon Gerh. H. Müller angemerkt, wie er auch bei I 15 mit Recht an die Klassische Walpurgisnacht im Faust erinnert. II 10 enthält Naturbilder, welche zusammengestellt und innerlich verknüpft sind durch den Gedanken, daß der Wechsel auch Leid in Freude verwandle. Das *informes hiemes reducit Iuppiter* u. s. w. gibt Goethe wieder in: 'Zur rechten Zeit vertreibt der Sonne Lauf die finstre Nacht.' — Wir pflegen bei der Erklärung des Horaz bedauernd zu bemerken, daß die Südländler in der Darstellung ihrer Empfindungen, namentlich in denen der Liebe, etwas über das von uns als schön empfundene Maß hinausgehen. Aber auch Goethe sagt einmal — freilich ist es keine Stelle, die ihn berühmt gemacht hat —: 'Es schwindelt mir, es brennt mein Eingeweide (vgl. H. I 13, 8 u. s. w.). — Man hat bei Horaz oft die Pointe am Schlusse, z. B. II 16 *mihi parva rura et spiritum Grajae tenuem Camenae Parca non mendax dedit et — malignum spernere volgus* in ihrem raschen Abbrechen und dem Überraschenden der Anfügung nicht genügend gewürdigt. Bei dem pointierten Schluß des Prometheus: 'Und dein nicht zu achten, wie

ich' habe ich ein ähnliches Gefühl gehabt. — Sehr bekannt und oft verglichen ist mit Horazens stolzem Gedicht: Exegi monumentum Goethes: 'Jeder möge so verkünden, was ihm heute wohl gelang! Keinen Druckser hier zu leiden, Sei ein ewiges Mandat. Nur die Lumpe sind bescheiden; Brave freuen sich der Tat.' Und doch sind der Unähnlichkeiten mehr. Bei Goethe ist ein allgemeiner Gedanke, was bei Horaz persönliches Gefühl und Erlebnis ist. Hierher gehört auch Goethes Epigramm: 'Nur ein einzig Talent bracht' ich der Meisterschaft nah: Deutsch zu schreiben.'

DIE FELDHERRNKUNST IM ALTERTUM

Von Konrad Lehmann

Heinrich von Treitschke sagt in seiner Politik: 'Wer das ewige Werden als das Wesen der Geschichte erkennt, der wird begreifen, daß alle Geschichte zuerst politische Geschichte ist. Die Taten eines Volkes muß man schildern; Staatsmänner und Feldherren sind die historischen Helden. Gelehrte und Künstler gehören auch mit zur Geschichte, aber das geschichtliche Leben geht nicht in diesem idealen Streben auf.' In der Tat, alle Kultur ist erst erwachsen auf dem blutgetränkten Boden gewaltiger Kraftanspannungen der politischen Volksverbände.

Wenn jedoch die Behandlung der Kriegsgeschichte wirklich nutzbringend sein soll, so setzt sie außer einem hinreichenden Quellenmaterial auch ein richtiges Verständnis vom Wesen der Kriegführung voraus. Es ist eine allgemeine Erfahrung, daß eine kurze und knappe Aufzählung auch der glänzendsten Kriegstaten meist keinen tiefen Eindruck macht. Man fühlt wohl, daß es sich um gewaltige, welterschütternde Ereignisse handelt, aber man sieht nicht recht ein, warum man zu dem Feldherrn mit bewundernder Ehrfurcht emporblicken soll. Denn seine berühmt gewordenen Maßnahmen erscheinen auf der Karte so außerordentlich einfach, daß sie jeder normale Kopf bei nachträglicher Prüfung nicht nur mühelos versteht, sondern wohl auch gar nicht selten noch zweckentsprechender entwerfen kann. Darum erklärt denn auch der große preußische Kriegsphilosoph, der Freund Gneisenaus, General von Clausewitz, in seinem klassischen Werke 'Vom Kriege': 'Solange man selbst den Krieg nicht kennt, begreift man nicht, wo die Schwierigkeiten der Sache liegen, von denen immer die Rede ist, und was eigentlich das Genie und die außerordentlichen Geisteskräfte zu tun haben, die vom Feldherrn gefordert werden. Alles erscheint so einfach, alle erforderlichen Kenntnisse erscheinen so flach, alle Kombinationen so unbedeutend, daß im Vergleich damit uns die einfachste Aufgabe der höheren Mathematik mit einer gewissen wissenschaftlichen Würde imponiert.'

Während jedoch die neuere Geschichte dank ihrem reichen Quellenschatze schon eher geeignet ist, auch den Laien das Wesen der Feldherrnkunst ahnen zu lassen, erscheinen uns die Kriegshelden jener längst entschwundenen Zeiten mit Ausnahme weniger Fälle wie mehr oder minder verstümmelte Bilder aus kaltem Stein. Denn die Nachrichten, die auf uns gekommen sind, reichen meist nicht aus, um uns die Eigenart der Persönlichkeiten in scharf um-

rissenen, lebensvollen Zügen erkennen zu lassen, und nur in wenigen Fällen sind die Quellenberichte des Altertums über Kriegstaten geeignet, aus der Masse von mehr oder weniger wichtigen Einzelheiten der Kämpfe die leitenden militärischen Gesichtspunkte und den inneren Zusammenhang der kriegerischen Vorgänge klar genug hervortreten zu lassen. Sie bringen uns also vielfach militärischen Kleinkram, der uns wenig befriedigen kann, und lassen das eigentlich Wertvolle, die militärischen Gedanken, vermissen. Gleichwohl gewährt uns die kriegswissenschaftliche Kritik hier und da die Möglichkeit, durch eindringendes Nachdenken über den Zusammenhang der Kriegsbegebenheiten die Überlegungen, die der Feldherr anstellen mußte, wiederaufzufinden. Und gelingt es uns so, einen Blick in die Seele der Heldengestalten zu tun, so gewinnen wir erst eine klarere Vorstellung von ihrer Größe, und ihre Geschichte wird dann erst reizvoll und für Bildungs- und Erziehungszwecke wertvoll.

Indem wir also auf den folgenden Blättern einwandfreie Quellen und die gesicherten Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung unter diesem Gesichtspunkt zu verarbeiten unternehmen, hoffen wir manchem den Blick für die wesentlichen Bedingungen des Kriegerberufes zu schärfen, zugleich aber die Unwandelbarkeit der Grunderfordernisse aller Kriegführung unter den verschiedenartigsten Zeitverhältnissen zu veranschaulichen. Haben sich auch die Waffen und die taktischen Formen geändert, so sind doch die psychologischen Grundlagen der Heerführung dieselben geblieben, und so kommt denn auch Verdy du Vernois (Studien über den Krieg III 2, 11, S. 36) im Anschluß an die strategische Betrachtung des überaus lehrreichen Angriffs Hannibals auf Italien zu dem Ergebnis: 'Bei dem Studium von Kriegen in der uns hier beschäftigenden Art und Weise tritt überhaupt vorzugsweise die zu erreichende Klärung der Anschauungen nach bestimmten Richtungen hervor. Auf eine durchweg bemerkbare Übereinstimmung zweier Kriege darf man überhaupt nie rechnen, gleichviel, ob sie 2000 oder nur 20 Jahre voneinander entfernt liegen; auf eine solche zu stoßen, wäre nur eine ganz besondere Ausnahme. Die Klärung über Einzelheiten' (d. h. strategische Einzelfragen) 'aber, wenn sie in Fleisch und Blut übergegangen ist, so daß man sich der Tatsachen, die ihr zugrunde liegen, gar nicht mehr zu erinnern braucht, gehört zu den wichtigsten Hilfsmitteln der Vorbereitung für zukünftige eigene Kriegshandlungen.'

Ehe wir bestimmte Beispiele heranziehen, um aus ihnen die allgemeinen Gesetze der Kriegführung abzuleiten, können wir von vornherein, indem wir den Blick zu einer orientierenden Umschau erheben, schon durch theoretische Erwägungen die Richtung bestimmen, in der die Wesenseigentümlichkeit der Feldherrnschaft gesucht werden muß.

In der Neuzeit, dem Zeitalter der stehenden Heere, sind die großen Kriegshelden fast ausschließlich Berufsfeldherren, entweder Männer fürstlichen Geblüts oder Offiziere, also Krieger, die von Jugend auf für das Waffenhandwerk herangebildet worden sind. Für Heerführer, die aus dem Zivilstande hervorgingen, fand sich hier nur Gelegenheit bei Völkern mit reinem Milizsystem in Zeiten revolutionärer Volksbewaffnungen, und Cromwell dürfte die einzige

namhafte Erscheinung in dieser Hinsicht sein. Im Altertum dagegen, wo die republikanische Staatsform vorherrschte und die Bürgerschaften fast überall nur im Kriegsfalle unter die Waffen traten, sehen wir das Berufsfeldherrntum in der Minderzahl gegenüber dem Gelegenheitsfeldherrntum. Naturgemäß waren keineswegs alle die Männer, die durch einen Mehrheitsbeschluß der athenischen oder römischen Volksgemeinde zur Heeresführung berufen wurden, hervorragend genug, um sich vom Baume des Ruhmes einen unverwelklichen Lorbeer zu pflücken; aber eine ganze Reihe dieser Bürgergenerale hat doch vermöge einer glänzenden natürlichen Begabung so gewaltige Taten vollbracht, daß sie nicht allzuweit hinter einem Alexander oder Hannibal oder Cäsar, den bedeutendsten Berufskriegern des Altertums, zurückbleiben. Da sich uns also in beiden Arten von Heerführern, Berufs- wie Gelegenheitsfeldherren, in gleicher Weise echte kriegerische Größe darstellt, können wir annehmen, daß es zum Feldherrnberuf nicht eines umfangreichen, durch langjähriges Studium zu erwerbenden Wissensschatzes bedarf. Auch ist es nicht Aufgabe des praktischen Kriegsmannes, durch Verknüpfung von Wissenstatsachen neue allgemeine Wahrheiten zu ermitteln. Die Kriegführung ist mithin keine Wissenschaft, sondern eine Kunst.

Ist aber die Kriegführung auch als eine Kunst anzusehen, so leuchtet es doch auf den ersten Blick ein, daß diese von wesentlich anderer Art sein muß als die Tätigkeit des bildenden Künstlers oder des Dichters. Denn diese Art der Kunstübung beruht auf einem fein entwickelten Gefühlsleben, und der Jünger dieser Kunstgattung geht, ungestört durch äußere Einflüsse, dem Spiel seiner gestaltenden Phantasie nach und kann ruhig den Augenblick der Inspiration abwarten. Der Heerführer bedarf zwar auch einer gewissen Phantasie, um sich im Drang der Kriegsgeschäfte beim Mangel sicherer Nachrichten in jedem Augenblick ein Bild von der Lage der Dinge zu entwerfen. Aber diese Betätigung der Einbildungskraft ist nicht selbst Zweck, und die eigentliche Aufgabe des Feldherrn besteht auch keineswegs in der Hervorbringung freier Phantasiegebilde.

Da also die Eigenart des kriegerischen Genius weder auf dem Verstandes- noch auf dem Gefühlsvermögen wesentlich beruht, so läßt sich vermuten, daß das eigentliche Gebiet der Kriegskunst das dritte Seelenvermögen, der Wille, ist.

Gehen wir nunmehr nach dieser theoretischen Orientierung dazu über, aus einigen geeigneten Kriegsereignissen des Altertums die besonderen Eigenschaften abzuleiten, die das Wesen des Feldherrntumes ausmachen. Zunächst will ich an jenes allbekannte, aber äußerst lehrreiche negative Beispiel des athenischen Bürgerfeldherrn Kleon erinnern, der sein Leben und sein Ansehen nicht durch die Not unglückseliger Verhältnisse, sondern gerade durch den Mangel an den Haupterfordernissen wahrer Feldherrnschaft eingebüßt hat. Während die Spartaner im Peloponnesischen Kriege sich bemühten, die athenische Mannschaft, die sich auf dem Felsen von Pylos festgesetzt hatte, zu vertreiben, gelang es einer athenischen Flotte, die aus 420 Spartiaten und einer unbestimmten Anzahl Heloten bestehende Besatzung Sphakterias, eines etwa $^1/_2$ Meile langen

felsigen Eilandes (jetzt Sfagia vor der Bucht von Navarino), von der feindlichen Hauptmacht abzuschneiden. Sparta bat um einen Waffenstillstand und begann in Athen über den Frieden zu unterhandeln. In der athenischen Volksversammlung hatte aber damals Kleon, der Führer der demokratischen Partei, beherrschenden Einfluß, und auf sein Betreiben verlangte man von den Lakedämoniern Bedingungen, welche diese nicht annehmen zu können erklärten. Der Kampf wurde also fortgesetzt; doch wollte weder den Spartanern ein Schlag gegen Pylos gelingen, noch wagte die athenische Flotte eine Landung auf Sphakteria. Denn die schroffen, bis zu 100 m hohen Uferwände ließen nur an ganz wenigen Punkten einen solchen Versuch als möglich erscheinen, zumal sie vom Feinde leicht verteidigt werden konnten. Außerdem wollten die Athener nicht unnötig Leute opfern und die Besatzung der Insel lieber durch Aushungerung zur Übergabe zwingen; auch mußte ihnen der gefangene Feind viel wertvoller sein als der getötete. In Athen verlor man mehr und mehr die Geduld, je näher der Winter herankam. Denn da es sich schon im Sommer als schwierig herausgestellt hatte, ausreichenden Proviant dorthin nachzuschieben, stand für den Winter zu fürchten, daß es lediglich aus Verpflegungsschwierigkeiten notwendig werden würde, die Einschließung aufzuheben und damit auf einen gewaltigen Erfolg zu verzichten. Außerdem ließen die Feinde nichts mehr von Friedensanträgen verlauten, sie schienen also ihrer Sache ziemlich gewiß zu sein. Schon bereute das Volk, seiner Zeit dem Rate des Kleon gefolgt zu sein, und gab seinem Unwillen Ausdruck. Und als nun abermals wenig zuversichtliche Meldungen vom Kriegsschauplatze eintrafen, erklärte Kleon dreist in der Volksversammlung, diese Berichte beruhten nicht auf Wahrheit. Die Boten verlangten, man möchte eine Untersuchungskommission abschicken, um sich von der Wahrheit zu überzeugen. Der Vorschlag wurde angenommen, und Kleon selbst wurde in diesen Ausschuß gewählt. Der Auftrag war ihm peinlich, und um sich nicht dem Vorwurf einer grundlosen Verleumdung auszusetzen, erklärte er, hier handele es sich nicht um eine so unnütze Zeitverschwendung wie eine Untersuchungskommission; und indem er zugleich seinem aristokratischen Gegner, dem Nikias, der damals gerade das Amt eines Strategen bekleidete, einen Hieb versetzen wollte, fügte er großsprecherisch hinzu: Wenn man von der Wahrheit der Meldungen überzeugt sei, so sollte man doch eine neue Flotte ausrüsten und den Leuten auf dem Eiland mutig zu Leibe gehen; wären die Feldherren nur Männer, so müßte es doch ein Leichtes sein, die kleine Schar zu überwältigen; hätte er nur das Kommando, so wollte er mit dieser Aufgabe bald fertig werden. Da trat der vornehme Nikias auf und erklärte ruhig und bestimmt, wenn die Versammlung damit einverstanden sei, so wolle er sein Strategenamt gern dem Kleon übertragen. Diese Wendung hatte der Demagoge nicht erwartet; noch aber hielt er des Nikias Worte für Scherz und ging darauf ein. Als er sich jedoch davon überzeugen mußte, daß es Nikias damit völliger Ernst war, zog er sein Wort zurück und betonte, nicht er, sondern Nikias sei doch Stratege. Doch dieser sagte sich öffentlich und feierlich von seiner Feldherrnwürde für den Kampf bei

Pylos los und rief die Athener zu Zeugen an. Der Volksversammlung machte die Verlegenheit des sonst so erfolggewohnten Redehelden gewaltiges Vergnügen, und als Kleon sah, daß er aus der Schlinge nicht wieder loskommen konnte, ohne sich unsterblich bloßzustellen, fand er seine Dreistigkeit wieder. Er trat unter die Menge und erklärte, ihm sei vor den Lakedämoniern nicht bange; in 20 Tagen wolle er die Feinde lebendig oder tot zur Stelle schaffen. Und wirklich! Noch waren die 20 Tage nicht herum, da kehrte Kleon mit den Spartiaten als Gefangenen nach Athen zurück. Er war so klug gewesen, den erfahrenen Kriegsmann Demosthenes, der ehedem die Stellung auf Pylos besetzt und sie die ganze Zeit hindurch verteidigt hatte, zu Rate zu ziehen und ihm die Ausführung des Angriffs zu übertragen. Diesem Manne war es denn auch gelungen, eines Morgens vor Anbruch der Dämmerung eine feindliche Feldwache zu überrumpeln und unbemerkt die ganze Übermacht der Athener auf der Insel zu landen; nach hartem Kampfe hatten sich die Spartaner schließlich ergeben müssen. Pünktlich hatte also Kleon sein Versprechen erfüllt, und ihm als dem verantwortlichen Leiter des Unternehmens gebührt auch das Hauptverdienst. Das erkennt Thukydides vollkommen an, und doch bezeichnet er die Tat noch hinterher als wahnwitzig.

Ist das nicht ein ungeheuerer Widerspruch? Ist diese prompte Erfüllung des Versprechens nicht der vollgültigste Beweis wahrer Feldherrnschaft? In der Tat haben nicht wenige Forscher geglaubt, hier den Thukydides korrigieren zu müssen, und wer sich scheute, unserem Gewährsmann in der Beurteilung seines politischen Widersachers unbedingtes Vertrauen zu schenken, konnte allerdings zu der Auffassung gelangen, daß dem Kleon eine unverdiente Verleumdung widerfahren sei. Die Probe auf das Exempel kann uns erst dessen zweiter Feldzug geben.

Es war drei Jahre später. Der Spartaner Brasidas hatte seinem bedrängten Vaterlande Luft machen wollen und den Krieg nach Thrakien hinübergespielt, um von hier aus die Quellen der attischen Seemacht anzugreifen. Jetzt ließ sich Kleon, der selbst Vertrauen zu seiner Feldherrnschaft gewonnen hatte, von der athenischen Volksgemeinde mit einer Flotte auf diesen Kriegsschauplatz entsenden. Nachdem es ihm unterwegs gelungen war, zwei feindliche Städte in seine Gewalt zu bekommen, nahm er in Eïon an der Strymonmündung seine Aufstellung und wartete auf Verstärkung durch thrakische Hilfsvölker. Brasidas, in dessen Besitz sich die feste Stadt Amphipolis mit der Strymonbrücke befand, besetzte selbst einen Hügel auf dem jenseitigen Ufer, von dem aus er jede Bewegung der Athener beobachten konnte. Allmählich aber verloren die attischen Krieger bei dem langen Stillliegen in Eïon ihre Siegeszuversicht und erlaubten sich immer rückhaltloser allerlei respektwidrige Bemerkungen über Kleons Truppenführung. Um nun wenigstens etwas zu tun und seine Leute zu beschäftigen, ordnete der Feldherr eines Tages eine große Rekognoszierung mit gesamter Heeresmacht an — ein auch sonst bisweilen benutzter Notbehelf im Drange der Verlegenheit. Jeden Augenblick glaubte er ungefährdet den Rückzug auf Eïon antreten zu können. Während er jedoch seine Truppen auf

einen vorteilhaft gelegenen Hügel bei Amphipolis postierte und persönlich die Strymonseen und den Nordrand der Stadt erkundete, hatte sich auch Brasidas von seinem Hügel aus nach der Festung hinübergezogen. Noch wagte er freilich nicht, mit seinen mangelhaft ausgerüsteten und in ihrer Zusammensetzung minderwertigen Truppen gegen die vorzüglich bewaffneten und durchweg patriotisch gesinnten Nationaltruppen der Athener zu einer rangierten Feldschlacht auszurücken, doch wollte er sich die günstige Gelegenheit, zu der ihm Kleon verholfen hatte, nicht entgehen lassen und die Athener während ihres Abzuges überfallen. Zu diesem Zwecke ließ er sein Heer hinter den Toren, zum Ausfall bereit, antreten. Von der athenischen Stellung aus hatte man einen Einblick in die Stadt und beobachtete alle jene Vorgänge. Als Kleon davon Meldung erhalten und sich selbst durch den Augenschein von der Gefechtsabsicht des Gegners überzeugt hatte, befahl er schleunigst den Rückzug auf Eïon. Ordnungsgemäß machte der linke Flügel links um und rückte ab, während der rechte in Bereitschaftsstellung zurückblieb, um den Abzug zu decken. Ehe nun aber der linke Flügel die erforderliche Strecke vorgerückt war, um dann Front zu machen und das Nachrücken des rechten zu decken, ließ Kleon, der die Geduld verlor, auch schon den rechten Flügel linksum machen und sich in Bewegung setzen, so daß das ganze athenische Heer sich im Marsche befand und dabei sogar die unbeschildete rechte Flanke dem Feinde darbot. Diesen Augenblick nahm Brasidas wahr und stürmte sofort mit 150 auserlesenen Kriegern aus dem südlicheren Tor zum Angriff vor. Plötzlich sahen sich die Athener in ihrer Unordnung überfallen, und sogleich ergriff ihr ganzer linker Flügel vor dieser Handvoll Feinde die Flucht; der rechte hielt sich etwas länger. Nur Kleon, getreu seinem strategischen Plane, den Kampf zu meiden, suchte für seine Person eiligst den Anschluß an den fliehenden linken Flügel, ward aber eingeholt und niedergehauen. Nun fand der rechte Flügel seine Besonnenheit und Kraft wieder; geschlossen zog er sich auf den Lagerhügel zurück und wehrte mehrere feindliche Angriffe mutig ab, bis er von der Übermacht erdrückt wurde.

Hier zeigt sich uns der wahre Wert der Feldherrnkunst des Kleon. Es ist schon ein mißlich Ding, wenn ein Feldherr, der über eine selbst vom Feinde anerkannte bedeutende Überlegenheit verfügt, einer Schlachtentscheidung um jeden Preis auszuweichen sucht; und noch viel mißlicher, wenn er selbst dabei den Kopf verliert. Wenn ein Heer, wie es das athenische war, so schimpflich auseinanderläuft, so liegt die Schuld lediglich beim Führer. Denn der Zusammenhalt einer Gefechtseinheit, eines taktischen Körpers, beruht einesteils auf der Disziplin, anderenteils aber auf dem Vertrauen der Soldaten zueinander und zu dem Führer. Die Kriegszucht wird nun freilich in der athenischen Bürgerwehr gering gewesen sein, dafür aber war der moralische Gehalt der Truppe vorzüglich. Es bedurfte also nur eines Feldherrn, zu dem die Soldaten festes Vertrauen hatten. Dieses Vertrauen jedoch hatte sich Kleon nicht zu erwerben vermocht. Wenn er nun trotzdem etwas gegen den Feind unternahm, und zwar ohne sich dabei auf die naheliegende Möglichkeit eines

feindlichen Gegenstoßes gefaßt zu machen, und dadurch das ihm anvertraute Heer in eine Lage brachte, der er selbst nicht gewachsen war, so müssen wir seinen Unternehmungsgeist nicht als kühn, sondern als gewissenlos bezeichnen. Ihm fehlte also vor allem das sittliche Gefühl der Verantwortlichkeit. Und nun finden wir des Thukydides Urteil vollständig gerechtfertigt. Wie Kleon hier den verhängnisvollen Vorstoß auf Amphipolis unternahm, nur um dem geringschätzigen Lagergerede auszuweichen, so war seine brutale Entschlossenheit seiner Zeit dem Nikias und der Bürgerschaft gegenüber wirklich nichts weiter gewesen als der verzweifelte Notbehelf des ertappten Renommisten. Die Eroberung Sphakterias war also für einen Kleon in der Tat ein wahnwitziges Unterfangen gewesen. Es war ihm nur gelungen, weil er einen guten Berater bei der Ausführung gefunden hatte und weil keine unerwarteten Hemmnisse eingetreten waren. Es war also lediglich ein Zufallstreffer. Sobald jedoch der Kriegsgott einen zweiten Ausweis von ihm verlangte, ward der Pseudostrategos in seiner ganzen Unzulänglichkeit entlarvt.

Was lernen wir also aus dem Beispiel des berüchtigten Demagogen? Zur wirklichen Feldherrnschaft ist etwas mehr erforderlich als nur blinder, unbesonnener Mut und gewissenlose Unternehmungslust, welche die Gefahren und die Schwierigkeiten der Aufgabe gar nicht kennt. Der Mut, den der Feldherr braucht, ist von anderer Art. Soweit es möglich ist, muß der Heerführer alle Schwierigkeiten ins Auge fassen und sich darauf einrichten, ihnen zu begegnen. Freilich darf er sich dadurch nicht einschüchtern lassen, denn dann käme er nie zu einem positiven Erfolg. Erst muß er wägen, dann aber wagen. Er muß den sittlichen Mut besitzen, im Vertrauen auf seine Kraft den Kampf mit den Gefahren aufzunehmen und diese zu überwinden, d. h. den Mut der Verantwortung, der bei aller Erkenntnis der Gefahr doch genug Festigkeit in sich fühlt, um das Schicksal herauszufordern, beseelt von dem felsenfesten Vertrauen, daß er das Glück und das Leben der Tausende und Abertausende von Volksgenossen nicht vergeblich aufs Spiel setzen werde. —

Dieser Mut der Verantwortung ist eine erfahrungsgemäß recht spärlich unter die Menschheit verteilte Gabe. Denn dazu reicht nicht der kühne Schwung patriotischer Begeisterung aus, sondern es sind vor allem gewisse hervorragende Charaktereigenschaften nötig, die wir nunmehr aus einigen positiven Beispielen abzuleiten versuchen wollen. Nur ganz kurz will ich auf einige Männer hinweisen, die sich durch die geniale Durchführung ihrer Pläne unsterblichen Kriegsruhm erworben haben. Zunächst wähle ich das Beispiel des Perikles, dem eine ganze Reihe von sonst bedeutsamen Kritikern kleinstädtische Engherzigkeit und unbegründete Zaghaftigkeit vorgeworfen und die Anerkennung seiner geschichtlichen Größe versagt haben, dessen Ruhm aber als des erhabensten Führers der Athener durch die neuere Forschung wiederhergestellt worden ist (vgl. Delbrück, Die Strategie des Perikles).

Nachdem der weise und mutvolle Staatsmann den Mitbürgern zu dem als unvermeidlich erkannten Kriege mit den Peloponnesiern geraten hatte, übernahm er nicht minder entschlossen als Feldherr die Führung seines Volkes.

Längst hatte er seinen Kriegsplan im Kopfe. Die verbündeten Peloponnesier hatten zu Lande eine ungeheure Überlegenheit, Athens Stärke aber beruhte erstens auf der außerordentlich großen Kriegsflotte, zweitens auf dem stattlichen Kriegsschatze und drittens auf der vorzüglichen Befestigung der Hauptstadt. Daraus hatte Perikles gefolgert: Um Sparta, Korinth, Megara, Theben und deren Bündner schnell zum Frieden zu zwingen, wären große Landsiege nötig. Darauf aber kann Athen unter keinen Umständen rechnen. Und selbst wenn es ihm einmal durch irgend eine Schicksalsgunst gelänge, zu Lande eine Schlacht zu gewinnen, so hätte es doch nicht die Kraft, den besiegten Gegner in sein Land zu verfolgen und das ganze feindliche Gebiet zu besetzen. Selbst ein Sieg zu Lande brächte also keinen nennenswerten Nutzen und höchstens Verluste an eigener Mannschaft, und nach einiger Zeit würde der Feind wieder mit neuen Kräften anrücken. Eine Niederlage dagegen könnte, abgesehen von gefährlicheren Folgen, zum mindesten die Treue der tributpflichtigen Küsten- und Inselstaaten ins Wanken bringen. Ein Krieg mit schneller Entscheidung, mit Niederwerfung des Gegners, ist also für Athen unmöglich. Athen muß daher den Krieg hinhaltend führen, es muß die Hauptstadt und die See um jeden Preis zu halten, im übrigen aber mit seiner Flotte den Gegnern zu schaden suchen, sei es durch Unterbindung des Handels, sei es durch Brandschatzungen oder allerdings auch durch kühne Wahrnehmung sich etwa bietender Gelegenheiten zu größeren Handstreichen. Eine solche Kriegführung gebietet aber vor allem sparsame Verwendung der Kräfte, um die kriegerische Leistungsfähigkeit bis zuletzt zu bewahren. Auf diese Erwägungen hin verlangte Perikles von seinen Landsleuten einerseits, sie sollten eine große Landschlacht vermeiden, Attika, das doch nicht gehalten werden könne, preisgeben und sich hinter die Mauern Athens zurückziehen, ferner sich während des Krieges auf keinerlei neue Eroberungen einlassen; anderseits sollten sie den Krieg aktiv nur mit der Flotte führen, Einfälle in die feindlichen Küstenländer machen und im übrigen ruhig günstige Gelegenheiten zu größeren Schlägen abwarten.

Sicherlich bewundern wir an Perikles' Kriegsplan die Klarheit des Urteils. Indessen die rein intellektuelle Fähigkeit der Schlußfolgerung aus den gegebenen Voraussetzungen muß doch wohl vielen Köpfen im damaligen Athen zugetraut werden: äußerst wenigen Männern aber, vielleicht auch gar niemand weiter als dem Perikles, wird die Grundlage dieser Einsicht eigen gewesen sein: die Charaktergröße, die zur Durchführung des Planes erforderlich war.

Welch ein Mut der Verantwortung in diesem Bürgersmanne, der nur so lange hoffen konnte im Besitze der Staatsgewalt zu bleiben, als er das Vertrauen seiner Mitbürger genoß, d. h. so lange er Erfolge aufweisen konnte, der aber im Falle des Mißgeschickes dem ganzen Groll und Grimm der Volksgenossen wehrlos preisgegeben war! Daher betonte er auch in seiner berühmten Kriegsrede, es sei ihm wohlbekannt, daß der Eifer, mit welchem man den Reizungen zum Kriege nachgebe, selten bei der wirklichen Ausführung in gleicher Stärke fortdauere und daß die Gesinnungen sich viel mehr nach den

Erfolgen richteten; er bitte daher die, welche sich jetzt für seinen Vorschlag entschieden, auch bei etwa vorkommenden Unfällen ihm treu zur Seite zu stehen. Wohl wußte er, daß die Aristokratenpartei, die durch ihn zurückgedrängt worden war, im Falle eines unglücklichen Ausganges gewaltig ihre Stimme erheben und sein Ansehen untergraben würde. Sicherlich kannte er auch die Wandelbarkeit der öffentlichen Meinung in einem demokratischen Staatswesen, die Unberechenbarkeit und Gewissenlosigkeit einer Volksabstimmung. Trotzdem wagte er es, von vornherein von den Athenern den Verzicht auf ihr ganzes Heimatland außer der Hauptstadt zu fordern, d. h. den Krieg mit einer freiwilligen ungeheuren Niederlage zu beginnen.

Nun aber begann für Perikles erst die eigentliche Probe seines Feldherrntums. Wohl wird ihm das Schicksal der großen Helden seines Vaterlandes vor Augen gestanden haben, eines Miltiades und Themistokles, die trotz gewaltigster, segensreichster Großtaten nicht den Dank der Volksgemeinde zu erringen vermochten, sondern als Opfer des Parteihaders im Gefängnis oder in der Verbannung ein beklagenswertes Ende fanden. Wohl wußte er, daß die Masse des Volkes stets dem Führer die Schuld an allem Unglück beimißt, ohne Rücksicht auf das Eingreifen übermächtiger und unberechenbarer Zufälle. Wohl wird er sich darauf gefaßt gemacht haben, von den Athenern im Falle des Unterliegens preisgegeben und der Rache der Feinde ausgeliefert zu werden. Trotzdem beharrte er fest entschlossen auf der durch seinen Kriegsplan gebotenen Räumung des offenen Landes von Attika, auch als er sah, wie schwer es den Bewohnern wurde, sich von ihren Gütern zu trennen. 'Nichts ging ihnen näher und war ihnen empfindlicher', sagt Thukydides, 'als daß sie ihre von den Voreltern her ererbten Besitztümer und Gotteshäuser verlassen und ihre ganze Lebensführung umgestalten sollten, kurz, es war nicht anders, als wenn jeder aus seiner geliebten Heimat verbannt würde'. Und als die Bürger nun gar von den Zinnen der Stadtmauern aus wehrlos zusehen mußten, wie ihre Gehöfte draußen vor den Toren in Flammen aufgingen, da bäumte sich der Volksunwille hoch auf. Schon kam es zu aufrührerischen Zusammenrottungen. 'Die ganze Stadt', fährt Thukydides fort, 'war in heftigster Erregung, und alles war auf Perikles ungehalten. Man schimpfte auf ihn, daß er ein Feldherr sein und doch nicht gegen den Feind ziehen wollte, und man schrieb ihm für all das Ungemach die Schuld zu'. Und nun kam im Frühling des zweiten Kriegsjahres zu allen Kriegsleiden noch die Pest, die in der Stadt und auf der Flotte zahllose Opfer forderte und das Vernichtungswerk des Feindes unheimlich unterstützte. Aber je furchtbarer die Verzweiflung des Volkes ob der Kriegsdrangsal ward und je stürmischer und drohender es den Führer für all das Unheil verantwortlich machte, desto fester beharrte dieser auf seiner Überzeugung, auch als die Wogen der Entrüstung über seinem Haupte zusammenschlugen, indem er für abgesetzt erklärt und sogar zu einer beträchtlichen Geldbuße verurteilt wurde. Indes währte diese Unterbrechung seiner Führerschaft nicht lange, denn bald genug überzeugten sich seine Volksgenossen doch wieder davon, daß er die einzige Persönlichkeit war, die Athen

retten konnte. Jedenfalls aber täuschte er sich keinen Augenblick darüber, daß diese praktische Lehre angesichts der Kriegsnot bei seinen Landsleuten auch nicht wesentlich länger vorhalten würde, als es bisher der noch so überwältigende Eindruck seiner Reden in der Volksversammlung vermocht hatte. Und obwohl er mit der demokratischen Regierung so verhängnisvolle Erfahrungen gemacht hatte, gewann er es doch lediglich vermöge seiner Vaterlandsliebe über sich, die dornenvolle Bahn der Führerschaft noch einmal zu betreten. Freilich hatte es das Schicksal anders bestimmt; denn wenige Wochen darauf raffte die furchtbare Seuche auch ihn, ihr edelstes Opfer, dahin. Wie durchaus richtig jedoch sein Kriegsplan war, zeigte so recht die Folgezeit; denn so lange Athen sein strategisches Vermächtnis treu bewahrte, blieb es unbesiegt; sobald es aber die Forderungen des großen Führers unbeachtet ließ, sank es überwältigt zu Boden.

Welch ein Unterschied zwischen Kleon und Perikles! Dort ein unüberlegtes, dreistes Spielen mit der Gefahr, hervorgerufen durch die Furcht vor einer persönlichen Bloßstellung gegenüber den Mitbürgern, nichts als gewissenlose Verlegenheitsausflüchte sowohl in jener Volksversammlung in Athen wie auch später vor Amphipolis. Hier hingegen ein sicheres Abwägen aller Verhältnisse, ein klares Bewußtsein von der vollen Verantwortlichkeit, eine felsenfeste Entschlossenheit und Standhaftigkeit, die einer Welt von Schwierigkeiten, unberechenbaren Zwischenfällen und Gefahren zum Trotz der überlegenen Einsicht unbeugsam zum Siege zu verhelfen sucht. Derselbe Mann, der durch sein Kunstverständnis und seine Kunstpflege unter den Gewaltigen der Erde hervorragt und mit dessen Namen die Kunst das Zeitalter ihrer höchsten Blüte bezeichnet, der Freund der Philosophie, — er stellt sich uns hier, in seinem eigensten Wirkungskreise, der politischen Führung seines Volkes, als einer der glänzendsten Künstler auf dem Gebiete des Willens, des Charakters, dar. Sein Beispiel bestätigt so recht die Wahrheit des Satzes: Nicht bereits der Entwurf des Kriegsplanes, das Erfassen eines glücklichen Gedankens macht den großen Feldherrn — hatte sich doch ursprünglich ganz Athen die Einsicht in die objektive Richtigkeit der Anordnungen des Führers vollständig zu eigen gemacht —, sondern erst die unbeirrbare Durchführung des Gedankens. Das Organ des Feldherrtums ist also nicht so sehr der überlegende Kopf als vielmehr das mannhafte Herz. —

So gewaltig die Persönlichkeit des Perikles ist, ein vollständiges Bild des Heerführertums gibt sie uns bei weitem noch nicht. Des Perikles Aufgabe war eine streng durchgeführte Verteidigung, sozusagen ein Krieg mit halber Kraft, — galt es doch nur Athens Seeherrschaft zu behaupten; ja, vor der Hand mußte sogar jeder Entscheidungskampf athenischerseits geflissentlich vermieden werden. Da Perikles nur allmählich den Feind zu ermatten versuchen durfte, sehen wir ihn stets darauf bedacht, seine Kräfte aufzusparen. Dazu kam, daß er an der Spitze eines Bürgeraufgebotes stand und, immer nur auf ein Jahr zum Kriegsobersten gewählt, in seinen Entschließungen zu wenig unabhängig war.

Feldherren von gerade entgegengesetzter Art waren Alexander der Große

und Hannibal. Beide waren Berufskrieger, von frühester Jugend an in die Erfordernisse der Heerführung eingeweiht, der eine selbst Landesfürst und oberster Kriegsherr seines Volkes, der andere in fast königlicher Machtstellung, beide die Führer von vorzüglich geschulten Berufsheeren, deren Überlegenheit im Gefecht hauptsächlich auf einer gut einexerzierten, manövrierfähigen Reiterei beruhte. Ihre Kriege sind verwegene Angriffskriege mit rücksichtslos durchgeführter Aufsuchung der Entscheidung.

Und worin besteht nun die Größe dieser Helden? Sicherlich noch viel weniger als bei Perikles in einem fein ausgeklügelten Plan, einem kunstvollen System von schlauen Praktiken und Kniffen. Denn mit solchen Mittelchen kann höchstens einmal ein kleiner Teilerfolg erzielt, niemals ein großes Volk zu Boden geworfen werden. Überhaupt ist im Grunde jeder Kriegsplan in intellektueller Hinsicht sehr einfach. Denn da der Feldherr nicht im voraus weiß, welche Maßnahmen der Gegner treffen wird, so kann sich sein Entwurf nur auf die allgemeinsten Verhältnisse erstrecken. Alle weiteren, besonderen Maßregeln hängen vollständig ab vom Ausfall des ersten Zusammenstoßes mit dem Feinde. Die Hauptschwierigkeit liegt vielmehr darin, die in ihrer Einfachheit so leicht verständlichen Grundgedanken auch wirklich durchzuführen, allen hemmenden Gewalten zum Trotz. Alexander wie auch Hannibal wollten ihren Feind mit dem Aufgebot aller ihrer Kraft zu Boden werfen. Zu diesem Zwecke mußten sie ihn in seinem Lande aufsuchen und aus dem Felde schlagen. Ohne sich eine Rückzugslinie zu sichern — denn dazu reichte ihre Truppenmacht nicht aus — rückten sie in Feindesland vor, nur auf ihre Kraft und auf die siegverheißende Tüchtigkeit ihrer Heere vertrauend. Zwar wurde ihr Herz nicht so unmittelbar durch die Last des Verantwortlichkeitsgefühls bedrückt wie das des Perikles. Aber ihre Seele wird auch viele Stunden banger Pein durchgemacht haben, wenn sie bei sich erwogen, ob sie in ihrer Verwegenheit nicht zu weit gingen; denn um ihr Ziel zu erreichen, d. h. um den Gegner besiegen zu können, mußten sie in jedem einzelnen Falle nicht weniger denn alles aufs Spiel setzen. Wurden sie aber mitten in Feindesland, ohne irgend einen Rückhalt zu haben, besiegt infolge irgendwelcher Zufälle, wie unvermuteter Geländeschwierigkeiten, Unzuverlässigkeit einer Feldwache, Nichteintreffen einer wichtigen Meldung u. s. w. u. s. w., so war der ganze Feldzug gescheitert und das Heer mit hoher Wahrscheinlichkeit dem Untergang preisgegeben, wie das Beispiel Hasdrubals am Metaurus zu veranschaulichen vermag. Die wagemutige Entschlossenheit also, die selbst trotzig die Gefahr heraufbeschwört im Bewußtsein, daß einer von beiden Streitern von dem schmalen Steg in den Abgrund des Verderbens hinabstürzen muß — das ist die Charaktereigenschaft, auf der die Größe der Kriegshelden von solchem Schlage beruht.

Welch eine aufrichtige Bewunderung müssen wir dem zweiundzwanzigjährigen Makedonierkönig zollen, der kühnen Mutes nach Asien hinüberging, um eine gewaltige geschichtliche Mission zu erfüllen, der wenige Jahre darauf 200 Meilen von der Heimat entfernt die Entscheidungsschlacht wagte und dann noch 400 Meilen weiter zog bis in das unbekannte Inderland hinein!

Welch ein rühmenswerter Heldensinn in der fast ebenso jugendlichen Reckengestalt des ältesten Sprossen aus 'Hamilkars Löwenbrut', der wegen der Überlegenheit der Römer zur See den fünf Monate währenden Marsch von Spanien über die Pyrenäen, durch Südgallien und über die ungebahnten Hochgebirgspfade der Alpen nicht scheute, um dann mit dem durch die gewaltigen Strapazen des Marsches erschöpften und durch Verluste geschwächten Heere erst dem eigentlichen Feinde in dessen Lande auf den Leib zu rücken und ihn unverzüglich anzugreifen, wo er ihm nur immer entgegentreten wollte! Zu Taten von dieser Art bedarf es eines Mutes in höchster Potenz, nicht eines solchen, der nur aus verzweifelter Notwendigkeit oder aus Scheu vor dem Vorwurf der Feigheit das Wagnis unternimmt, sondern jenes Mutes, der gar nicht zu begreifen vermag, wie jemand keinen Mut haben kann.

Noch aber müssen wir einem Einwand begegnen. Denn es könnte wohl behauptet werden, daß bei der unbedingten Überlegenheit dieser Heerführer in der Gefechtskunst, der Taktik, das Wagnis in der Strategie, d. h. in der Anordnung der Heeresbewegungen und des ganzen Feldzuges, nicht so gar ungeheuerlich gewesen sei. Wir wollen daher aus der Zahl der hier in Betracht kommenden Schlachten die am kunstvollsten gegliederte auswählen, die berühmte Schlacht bei Cannä, um an ihr zu zeigen, daß die Grundbedingung eines Sieges keineswegs nur kluge Berechnung, sondern in viel höherem Maße kühner Wagemut ist. Zugleich soll damit der Typus einer antiken Schlacht vorgeführt werden (vgl. Delbrück, Gesch. d. Kriegskunst I). Trotz der guten Darstellung des Polybios, der unzweifelhaft einen aus dem karthagischen Hauptquartier stammenden Bericht verwertet hat, ist es der Forschung bis jetzt noch nicht gelungen, die unmittelbare Vorgeschichte dieses denkwürdigen Kampfes befriedigend aufzuklären und das Schlachtfeld sicher zu ermitteln. Indessen können wir hier von allen diesen fraglichen Punkten absehen, da es uns nur darauf ankommt zu zeigen, wie Hannibal seinen Schlachtgedanken durchgeführt hat.

Die Römer, gegen 80000 Mann zu Fuß und 6000 Reiter, standen mit der Front nach Süden; ihr schwergerüstetes Fußvolk bildete eine gewaltige, mindestens 30—40 Mann tiefe und gegen 2 km lange Phalanx, vor der in einiger Entfernung die losen Plänklerhaufen der leichtbewaffneten Fernkämpfer aufgestellt waren. Auf dem rechten Flügel, der sich an den Aufidus (jetzt Ofanto) lehnte, stand die schwergepanzerte römische Ritterschaft, vermutlich etwa 1500 Mann stark, auf dem linken das ebenfalls schwergerüstete Reiteraufgebot der italischen Bundesvölker, etwa 4500 Mann. Fast die ganze felddienstfähige Mannschaft Italiens war hier auf einem kleinen Raume vereinigt. Das Gelände war, abgesehen von der Wasserrinne des Aufidus, wohl überall eben und gangbar.

Hannibal verfügte nur über 40000 Mann zu Fuß, aber über 10000 Reiter. Im Vertrauen auf seine Überlegenheit an Reiterei und auf die Manövrierunfähigkeit der feindlichen Bürgerwehr nahm er die von dem Konsul Terentius Varro angebotene Schlacht gern an. Die Absicht der Römer war, ihn mit ihrer un-

geheuren, im Ansturm geradezu unwiderstehlichen Masse zu überrennen. Dieser Gefahr zu begegnen mußte die Hauptsorge des karthagischen Feldherrn sein. Während seine Kolonnen noch im Anmarsch über den Aufidus begriffen waren, wird der jugendliche Held, vielleicht begleitet von seinem noch nicht zwanzigjährigen Bruder Mago, vorausgeritten sein, um gedeckt durch die vorn ausgeschwärmten Schleuderer und Bogenschützen die römische Aufstellung zu erkunden und darnach seinen Aufmarsch einzurichten. Nun wußte er, daß er die feindliche Phalanx nur dann ihrer gefährlichen Stoßkraft berauben konnte, wenn er ihr seine Reiterei in den Rücken schickte. Gelang ihm dies, so zwang er dadurch den schwerfälligen, ungegliederten feindlichen Schlachthaufen zum Stillstehen oder zum Zerreißen, und dann konnte auch sein Fußvolk den Römern in der Front hart zusetzen. So war es möglich, den Feind aus dem Felde zu schlagen. Aber der kühne Jüngling steckte sich ein noch höheres Ziel. Er wollte Italiens Wehrmacht, die er hier vereinigt vor sich hatte, nicht nur in die Flucht schlagen, sondern ganz und gar vernichten. Also mußte er sie auch zu gleicher Zeit in beiden Flanken packen. Diesem Grundgedanken zufolge traf er nun seine Anordnungen zum Angriff. Den römischen Legionen gegenüber ließ er sein eigenes schweres Fußvolk unter dem Schutze der Plänklerlinie aufmarschieren: in der Mitte die spanischen und gallischen Söldner, rechts und links daneben je eine Hälfte seines Afrikanerkorps. Die Reiterei wurde auf die beiden Flügel verteilt. Der linke Flügel, der ebenso wie der gegenüberstehende rechte der Römer an den Fluß angelehnt war, wurde von den schweren gallischen und spanischen Reitern unter Hasdrubal gebildet, während auf dem rechten die lockeren Schwärme der leichten numidischen Reiter unter Hanno aufgestellt wurden.

Nun ließ Hannibal das spanische und gallische Fußvolk in auseinandergezogener, verhältnismäßig dünner und nach beiden Flügeln zu gestaffelter Linie eine gewisse Strecke weit vorgehen mit dem Auftrag, den Kampf mit den römischen Legionen in der Front aufzunehmen. Die Afrikaner sollten sich bereit halten, dem feindlichen Fußvolk in die Flanken zu fallen. Die Reiterei bekam die Weisung, die römischen Geschwader außer Gefecht zu setzen und dann schleunigst die Legionen im Rücken zu fassen.

Und wirklich, man möchte sagen programmmäßig, vollzog sich das Schicksal der Römer. Während die beiderseitigen Schützenschwärme noch vor der Front ihres Fußvolkes scharmutzierten, brauste die karthagische Reiterei auf beiden Flügeln vor. Mit anerkennenswerter Tapferkeit hielt der römische rechte Flügel der Übermacht stand, doch wurde er in heißem Ringen Mann für Mann niedergehauen, und nur ein kleiner Rest wandte sich zur Flucht, wurde jedoch von dem energisch nachsetzenden Hasdrubal bald ebenfalls überwältigt. Inzwischen wehrte die römische Bundesreiterei die lebhaften Schwärmangriffe der leichten numidischen Reiter ab. Als nun aber Hasdrubal hinter der römischen Phalanx entlangjagte, um sich auch an der Bewältigung dieses Reiterkorps zu beteiligen, warfen die Bundestruppen schleunigst ihre Pferde herum und ergriffen die Flucht, verfolgt von den Numidern, während Hasdrubal seine

schweren Reiter für eine neue Aufgabe zurückhielt. Denn mittlerweile war es auch im Zentrum zum Handgemenge gekommen. Die leichten Plänklerscharen hatten sich durch die Lücken des schweren Fußvolkes zurückgezogen, und die dichte Masse der Legionen hatte sich auf die dünne Linie der Gallier und Spanier gestürzt. Wacker hielten sich Hannibals Söldner eine Zeitlang, dann aber mußten sie der Wucht des römischen Gewalthaufens weichen und begannen zurückzufluten. Sobald die römische Phalanx bis in die Höhe der Afrikaner vorgedrungen war, ließ der Karthager die linke Hälfte dieses seines zweiten Treffens rechtsum machen, links aufmarschieren und sich auf die rechte römische Flanke werfen, die rechte Hälfte des Afrikanertreffens entsprechend auf die linke Flanke des Feindes. Noch wäre freilich damit nicht der gewaltige Stoß der ganzen breiten Mitte des römischen Fußvolkes gehemmt gewesen; dazu bedurfte es eines Rückenangriffs, und das bloße Erscheinen der Reiter Hasdrubals hinter der römischen Linie, so beunruhigend es auch auf die letzten Reihen der Römer gewirkt haben muß, reichte dazu nicht aus, wird vielmehr die römische Heeresleitung nur angetrieben haben, die Entscheidung so schnell wie möglich durch den gewaltigen Vorstoß herbeizuführen. Als nun aber kurz darauf Hasdrubal mit seinen Reitern selbst auf die Legionen einzuhauen begann, da verbreitete sich von hinten her ein so lähmender Schrecken über die ganze römische Linie, daß sie förmlich an den Boden festgenagelt wurde. Der eiserne Ring war jetzt geschlossen, und die Römer, von allen vier Seiten zusammengepreßt, wurden in stundenlangem Morden mit der blanken Waffe niedergestoßen. Wenigen ganz kleinen Abteilungen gelang es, sich der furchtbaren Umklammerung zu entwinden: 70000 tapfere italische Bürger erlagen der karthagischen Feldherrnkunst.

Verdient also nicht Hannibal wie nur irgend einer den Namen Schlachtendenker? Sind nicht seine Berechnungen genau eingetroffen? Beruht sein Sieg nicht offenbar darauf, daß er die schwachen Seiten des übermächtigen Feindes richtig erkannt und die zweckentsprechendsten Maßregeln ersonnen hat? Ganz recht! Nur darf man dabei nicht dem Verstande das Hauptverdienst zuschreiben. Denn Hannibals Gedankengang ist nicht so gar schwierig, und man kann sich sehr wohl vorstellen, daß mancher gewandte Kopf einen solchen Plan hätte finden können. Wohl aber erfordert die Ausführung dieses Entwurfs Charaktereigenschaften, deren sich die Menschen gemeinhin nicht erfreuen. Denn wenn nun Hasdrubal infolge irgendwelchen Hemmnisses nicht rechtzeitig im Rücken der Legionen eintraf, wenn es dem Feinde gelang, den karthagischen Angriffsplan doch irgendwie in nicht vorauszusehender Weise zu durchkreuzen? Oder wenn auch Hannibals Plan in allen Punkten gelang und nur das schwache Zentrum sich unfähig erwies, sich dem elementaren Ansturm der ungeheuren Feindesmasse bis zum entscheidenden Augenblick wirksam entgegenzustemmen, wenn also der Feind hier durchstieß, ehe Hasdrubal ihn von hinten zurückriß — was dann? War erst das Fußvolk im Zentrum geworfen, so konnten sich auch die Flügel nicht mehr lange halten, und dann hätte die Reiterei allein auch nicht mehr das Schicksal des Tages wenden

können. Und wohin hätte dann das geschlagene karthagische Heer mitten in Feindesland seine Zuflucht nehmen sollen? Welch eine erdrückende Schuld hätte dann Hannibal auf sich geladen durch den frevlen Leichtsinn, daß er die Afrikaner nicht an der Stelle verwendet hatte, wo der unbedingt zuverlässige Widerstand geleistet werden mußte? Und wenn er doch wenigstens die eine Hälfte des Afrikanerkorps zur Verstärkung des Zentrums herangezogen hätte! Welch ein unsinniger Abenteurer, ein doppelt so starkes Heer vorzüglichsten Soldatenmaterials von allen vier Seiten einschließen zu wollen! — Der Erfolg hat dem tapferen Kriegsmanne recht gegeben. Und Hannibal hat dies Glück auch vollauf verdient. Er konnte sich eine so verwegene Frage an das Schicksal gestatten. Denn wir müssen uns recht deutlich vorstellen, wie das Herz des jungen Helden in qualvollster Spannung zusammengepreßt gewesen sein muß, während er seinen Platz gerade an der gefährdetsten Stelle wählte und mit kaltblütiger Miene, ohne die geringste Besorgnis zu verraten, seine Gallier und Iberer zur höchsten Mutentfaltung und unerschütterlichen Ausdauer anfeuerte. Wir müssen uns die verhohlene, aber darum nicht minder peinigende Sehnsucht ausmalen, mit der er fortwährend durch die stauberfüllte Luft nach Hasdrubals Reiterei ausgeschaut haben wird, zumal als seine Iberer und Kelten der römischen Phalanx nicht mehr standhalten konnten und trotz aller Tapferkeit Schritt für Schritt und immer unaufhaltsamer zurückzufluten begannen. Und nur um Minuten mußte es sich schließlich handeln! Solch eine Entschlossenheit, das Schicksal herauszufordern, solch ein verwegener Wagemut, alles auf eine Karte zu setzen, waren nötig, um einen derartigen Erfolg zu erringen. Also nicht allein kluge Berechnung, sondern in noch viel höherem Maße wahrhaft eisenfeste Nerven und der unbedingte Glaube an den eigenen Stern sind das unterscheidende Merkmal des Feldherrntums. —

Der unerschütterliche Verteidiger Perikles und der wagemutige Angreifer Hannibal bilden als Typen die beiden Endpunkte einer Reihe, in die sich sämtliche Feldherrnpersönlichkeiten einordnen lassen, und zwar stehen die einen diesem, die anderen jenem Typus näher. Während es jedoch dem großen Athener und dem Makedonierkönig bis zu ihrem Tode und dem Sohne Hamilkars bis zur Schlacht bei Cannä vergönnt war, das strategische Ziel zwar mit Aufbietung höchster Willenskraft, aber ohne Umweg zu erreichen, sehen wir die allermeisten Heerführer unablässig genötigt, unvorhergesehene Störungen ihres Planes zu überwinden. Es fehlt uns also noch eine äußerst wichtige Seite des Feldherrntums, das ist die Fähigkeit, solchen widrigen Einflüssen zu trotzen. Hier zeigt sich erst die ganze Schwierigkeit der Heerführung, wenn es gilt, gegen unberechenbare Hemmnisse anzukämpfen oder Mißerfolge zu überstehen, um schließlich dennoch obzusiegen. Ein Beispiel, das außerordentlich geeignet ist, uns den Begriff des Feldherrntumes nach dieser Richtung hin zu ergänzen, ist die Expedition des älteren Scipio nach Afrika, auf deren Anfang und Schluß wir noch kurz unseren Blick richten wollen.

Während Hannibal 12 Jahre nach Cannä mit arg zusammengeschmolzener Truppenmacht noch in Süditalien stand, beschloß der kühne Römer trotz

starken Widerstrebens des Senates im Bunde mit den Beherrschern Numidiens, Masinissa und Syphax, den Feind in seinem eigenen Lande anzugreifen. Aber noch hatte er seine Vorbereitungen nicht beendet, da erhielt er die Nachricht, daß Syphax, der mächtigere von beiden Häuptlingen, zu dem Gegner übergegangen sei. Indessen ließ er sich dadurch nicht zurückhalten. Um nun sogleich gegen das stark befestigte Karthago, das Herz der feindlichen Macht, den entscheidenden Stoß zu führen, war er mit seinem 35000 Mann starken Heere viel zu schwach. So richtete er denn sein Augenmerk darauf, den Feind Schritt für Schritt seiner Machtmittel zu berauben, zunächst durch Besetzung der Häfen an der kleinen Syrte, der sogenannten Emporien, einer höchst wichtigen Geldquelle und nicht minder bedeutsamen Kornkammer für die feindliche Hauptstadt. Aber bei der Überfahrt verlor die römische Flotte infolge eines dichten Nebels und unregelmäßigen Windes die Richtung und fand sich am dritten Tage plötzlich dicht am Promunturium pulchrum (n.-n.-w. von Karthago, jetzt Ras Sidi Ali el Mekki). Wegen der Unmöglichkeit, mit den unberuderten Transportschiffen gegen den Wind an Karthago vorbei um das Promunturium Mercurii (jetzt Kap Bon) herumzugelangen, und wohl auch wegen der Notwendigkeit, in Feindesland überraschend aufzutreten, sah sich Scipio durch diesen Zufall genötigt, seinen ursprünglichen wohlerwogenen Plan, auf den er sich während seiner anderthalbjährigen Rüstungen auf Sizilien eingerichtet hatte, vollständig aufzugeben. Aber es galt, ohne Säumen zu handeln. Und so faßte er mit schneller Entschlossenheit sofort ein ganz neues Ziel ins Auge, indem er den Erfolg der Expedition von einem im Augenblick entworfenen Gedanken abhängig machte, dessen Durchführbarkeit er nicht erst sorgsam abwägen konnte. Wenn wir berücksichtigen, wie wichtig es im Kriege im allgemeinen ist, unbeirrt durch eine noch so große Flut von Schwierigkeiten an dem Ergebnis des früheren ruhigen Nachdenkens festzuhalten, so erkennen wir, mit welcher ungeheuren Wucht in einer solchen Lage das Verantwortlichkeitsgefühl auf die Seele des Führers drücken muß. Um jedoch durch diesen mißlichen Zwischenfall das Vertrauen und die Siegeszuversicht seiner Truppen nicht erschüttern zu lassen, wies Scipio mit großer Geistesgegenwart auf die in dem Namen 'schönes Vorgebirge' liegende günstige Vorbedeutung hin und befahl die Landung. Seine Absicht war es von jetzt ab, sozusagen vor den Toren der feindlichen Hauptstadt, den wichtigen Hafen Utica in seine Hand zu bekommen, um dadurch einen Stützpunkt zu gewinnen, dessen er dringend bedurfte. Aber Mißerfolg häufte sich auf Mißerfolg. Immer deutlicher stellte es sich heraus, daß er sich in der Beurteilung der Widerstandskraft Uticas völlig verrechnet hatte; trotz monatelanger scharfer Angriffe wollte die Festung nicht fallen. Schon zogen sich immer mehr überlegene karthagische und numidische Streitkräfte in der Nähe zusammen, und nun kam auch der Winter heran. Scipio mußte die Belagerung der Stadt aufgeben und sich auf einer Landzunge verschanzen; auch seine Schiffe mußte er hier auf den Strand ziehen und sie in den Befestigungsring einschließen. Den Winter über blieb er hier in äußerst bedrängter Lage, und jener Nebel bei der Überfahrt

schien unheimliche Folgen haben zu sollen. Zwar bewahrte der Feldherr selbst seine heldenmütige Standhaftigkeit und unerschütterliche Ruhe, so tief ihn auch bange Sorgen niederzubeugen drohten. Endlich aber ließ er sich doch durch die Not bestimmen, mit Syphax Verhandlungen anzuknüpfen, um den Karthagern diesen mächtigen Bundesgenossen abwendig zu machen. Doch ohne Erfolg. Fort und fort hatte ihn auf seiner afrikanischen Expedition bisher das Mißgeschick verfolgt, und wenn er auch noch keine Niederlage im Felde erlitten hatte, so mußte die Stimmung seines Heeres doch stark niedergedrückt sein. In solcher Lage ist die Charakterstärke des Führers der einzige Anker, der das schwankende Schiff vor dem Zerschellen an den Klippen bewahren kann. 'Die ganze Inertie der Masse', sagt Clausewitz, 'lastet auf dem Willen des Feldherrn; an der Glut in seiner Brust, an dem Lichte seines Geistes soll sich die Glut des Vorsatzes, das Licht der Hoffnung aller anderen von neuem entzünden; nur insoweit er dies vermag, gebietet er über die Masse und bleibt Herr derselben; sowie das aufhört, sowie sein eigener Mut nicht mehr stark genug ist, den Mut aller anderen wieder zu beleben, so zieht ihn die Masse zu sich hinab in die niedere Region der tierischen Natur, die vor der Gefahr zurückweicht und die Schande nicht kennt.' Aber noch immer hielt Scipio und sein Heer der Not stand. Nun kam gegen Ende des Winters noch die aufregende Nachricht, daß der Feind im Begriff sei, auch eine Flotte gegen die Römer zu schicken. Für die weitaus meisten Sterblichen wäre eine solche neue Drangsal unzweifelhaft der Antrieb gewesen, sich rechtzeitig der verderbendrohenden Umklammerung zu entziehen. Doch der wahre Held schöpft aus der steigenden Gefahr nur gesteigerte Entschlossenheit. Weichen, mit leeren Händen nach Rom zurückkehren wollte der stolze Kriegsmann nicht. Aber dann mußte er einem Angriff von der Land- und Seeseite zugleich auf jeden Fall zuvorkommen. Die Verschanzung zu verlassen und sich im offenen Felde mit dem überlegenen Feinde zu messen, schien wenig ratsam. Da schoß ihm ein erlösender Gedanke durch den Kopf: Ein tollkühner Überfall konnte noch Rettung bringen. Bei nächtlicher Weile ward der kecke Plan ausgeführt, und er glückte. Freilich war damit die Gefahr noch lange nicht endgültig beseitigt; noch waren weitere schwere Kämpfe nötig, in denen Scipio einen verwegenen Mut und eine blitzschnelle Entschlossenheit an den Tag legte, die ihn als einen geborenen Feldherrn kennzeichnen. Endlich gelang es ihm denn auch durch seine Erfolge, der Friedenspartei in Karthago zum Siege zu verhelfen! Aber gerade als bei ihm die heißersehnte Nachricht von der Bestätigung des Friedens aus Rom eintraf, brach die karthagische Kriegspartei den Waffenstillstand durch Plünderung einer in der Nähe gestrandeten römischen Proviantflotte und durch meuchlerischen Überfall einer von ihm nach Karthago hineingeschickten Gesandtschaft.

Plötzlich sah sich Scipio in die strudelnden Wogen des Krieges zurückgestoßen, und zwar war seine Lage jetzt noch ungleich gefahrdrohender als ehedem. Denn erstens bedrängte ihn ein empfindlicher Proviantmangel, zweitens aber sammelte Hannibal, der in der Zwischenzeit aus Italien herübergekommen

war, alle verfügbaren Streitkräfte, um sie nach genügender Ausbildung gegen die Römer heranzuführen. Dazu hatte Scipio in den zwei Jahren wohl beträchtliche Verluste erlitten, aber noch keinen Truppennachschub aus der Heimat erhalten, und sein Bundesgenosse Masinissa weilte im fernen Numidien, nachdem er seine Krieger in die Heimat entlassen; ferner war es den Römern noch immer nicht gelungen, auch nur einen einzigen Stützpunkt an der Küste zu gewinnen. Die Gefahr für Scipios Expedition, im Falle eines unglücklichen Gefechtes vollständiger Vernichtung anheimzufallen, war also jetzt gegenüber einem Hannibal in dessen eigenem Lande auf das Äußerste gestiegen.

Wahrhaft heldenmütig ist der Entschluß, mit dem der wackere Römer dieser gewaltigen Not trotzte. Zwar schickte er Boten über Boten an Masinissa mit der dringendsten Bitte um schleunige Unterstützung. Persönlich aber bewahrte er die kaltblütigste Ruhe und besonnenste Entschlossenheit und verstand es, durch seine bewundernswerte Charakterstärke auch von seinen Leuten die Demoralisation fernzuhalten. Um vor Hannibals Angriff die Vereinigung mit dem numidischen Hilfskorps zu ermöglichen, verließ er die Küstengegend und verzichtete damit auf jede Rückzugsmöglichkeit. Jetzt mußte er auf der Walstatt siegen oder mit seinem ganzen Heere zugrunde gehen. Nun kam es zur Entscheidungsschlacht, der gewöhnlichen Benennung zufolge bei Zama (in der Mitte des heutigen Tunis), nach der weitaus besten Überlieferung bei Naraggara, an der Heerstraße nach Numidien, im Grenzgebiet zwischen dem heutigen Algier und Tunis. Schon war es Scipios Reiterei gelungen, die feindlichen Reitergeschwader aus dem Felde zu schlagen, schon hatte das erste Treffen der Römer, das Hastatenkorps, die vordere feindliche Linie in blutigem Handgemenge geworfen und war trotz seiner starken Verluste im Begriff, mit voller Wucht an dieser Stelle nachzustoßen, da gewahrte Scipio plötzlich im Getümmel der Schlacht, in der unvermeidlichen Aufregung des Kampfes, vielleicht durch einen dichten Schleier von Staubwolken hindurch, gerade noch rechtzeitig den verderbendrohenden Hauptstoß des Feindes, den Anmarsch der alten Garde Hannibals gegen seine beiden Flanken. Mit unbeirrbarer Geistesgegenwart änderte er im Drange dieser Not sofort seinen Plan: die Hastaten, deren Führung durch Kommando er schon aus der Hand gegeben hatte, rief er durch Trompetensignale von der Verfolgung zurück, und sein zweites und drittes Treffen warf er schleunigst auf die Flügel. Nur so ward es ihm möglich, den furchtbaren Stoß des Feindes aufzufangen und durch verzweifelte Gegenwehr die Entscheidung so lange hinauszuschieben, bis seine Reiterei zurückkehrte, Hannibals Truppen im Rücken faßte und teils niedermachte, teils zersprengte. Jetzt erst konnte der geniale Römer den wohlverdienten Siegeslorbeer pflücken. Also erst nach zwei Jahren so gewaltigen und gefahrvollen Ringens mit der Ungunst unberechenbarer Verhältnisse vermochte er sein Ziel auf dem Wege zu erreichen, auf den ihn jener verhängnisvolle Nebel bei der Überfahrt nach Afrika unverhoffter Weise geführt hatte.

Welche Ausblicke gewährt uns nun unsere Betrachtung der Feldherrnpersönlichkeiten des Altertums?

Da der Krieg zu allen Zeiten in einem gefahrvollen Versuch des einen Volkes bestanden hat, das andere zu vernichten oder ihm doch seinen Willen aufzuzwingen, und da die Menschennatur stets im wesentlichen unverändert geblieben ist, so ist auch in allen Zeitaltern der Weltgeschichte die Natur des Krieges dieselbe geblieben, und zu allen Zeiten haben die gleichen Seelenkräfte die Grundbedingung der Heeresleitung ausgemacht. Nur die äußere Erscheinung der Völkerkämpfe hat sich je nach dem Umfang und der Art der Streitmittel einigermaßen abgewandelt; aber selbst in unserer Zeit, wo allerdings für den Heerführer eine eingehendere Beschäftigung mit der verwickelten Kriegstechnik unerläßlich zu sein scheint, beruht die Feldherrnschaft in der Hauptsache noch immer auf genau denselben Charaktereigenschaften wie in den Tagen eines Alexander, Hannibal oder Cäsar.

Und nun können wir auch den Standpunkt bestimmen, von dem aus die geschichtliche Betrachtung das richtige Werturteil über die Feldherrngröße findet. Wohl mag zumeist der eigenartige Charakter der Kriegshelden ihrer Umgebung rauh und kalt, erfüllt von Menschenverachtung und bar alles menschlichen Mitgefühls, wohl auch tyrannisch-grausam erschienen sein — als Genies auf dem Gebiete des Willenslebens aber können uns die gewaltigen Persönlichkeiten der Kriegsgeschichte sämtlich in vieler Hinsicht glänzende Vorbilder von hohem erzieherischem Werte sein. In dieser Beziehung sind sie in Parallele zu stellen mit den Führern auf geistigem Gebiete, den Leuchten wissenschaftlicher Denkarbeit, deren Charakter durch einen ehrlichen, aufopfernden Fleiß und eine unbestechliche Wahrheitsliebe gekennzeichnet wird — aber auch nur in dieser Beziehung; in allen übrigen Punkten darf der Schöpfer neuer Machtverhältnisse, neuer Lebenstatsachen nicht mit demselben Maß gemessen werden wie der Schöpfer neuer Wissenstatsachen, der Aufspürer der objektiven Wahrheit. Denn jener bedarf einer kecken Freude am Wagnis, um sich über die unvermeidliche Unsicherheit der Voraussetzungen hinweg zu seinem Ziel emporzuschwingen, dieser dagegen muß behutsam vorgehen und sofort Halt machen, sobald die Voraussetzungen schwankend werden.

Darum muß die Kritik gegenüber dem Manne der Tat, d. h. dem Feldherrn und auch dem Staatsmanne, große Vorsicht üben und stets zuvörderst versuchen, sich in die Lage des Handelnden ganz und gar hineinzuversetzen. Denn, wie Clausewitz sagt, 'wenn es jetzt, mit Plänen und Übersichten aller Art vor sich und den Begebenheiten hinter sich, leicht ist, die wirksamen Ursachen des Mißlingens aufzufinden und diejenigen herauszuheben, welche man, nachdem man alle Verwicklungen des Ereignisses durchdacht hat, als Fehler erkennt, so darf dies nicht ebenso leicht gedacht werden im Augenblicke des Handelns. Das Handeln im Kriege gleicht einer Bewegung im erschwerenden Elemente; es sind schon nicht gemeine Eigenschaften erforderlich, um nur die Linie des Mittelmäßigen zu erreichen; darum ist die Kritik mehr als irgendwo im Fache des Krieges bloß da, um die Wahrheit zu erkennen, nicht um ein Richteramt zu üben'. Und noch deutlicher an einer anderen Stelle: 'Überhaupt kann man ganz allgemein sagen, daß alle die unglücklichen Kriegsunter-

nehmungen, die durch eine Reihe von Fehlern hervorgebracht sind, niemals in ihrem inneren Zusammenhang so beschaffen sind, wie das Publikum glaubt. Die Leute, welche handeln, wenn sie auch zu den schlechtesten Feldherren gehören, sind doch nicht ohne gesunden Menschenverstand und würden nimmermehr solche Absurditäten begehen, wie das Publikum und die historischen Kritiker ihnen in Bausch und Bogen anrechnen. Die meisten dieser letzteren würden erstaunen, wenn sie alle die näheren Motive des Handelns kennen lernten, und höchst wahrscheinlich dadurch ebensogut verleitet worden sein, wie der Feldherr, der jetzt wie ein halber Imbecille vor ihnen steht. Fehler müssen allerdings vorhanden sein, aber sie liegen nur gewöhnlich tiefer, in Fehlern der Ansicht und Schwächen des Charakters, die nicht auf den ersten Blick als solche erscheinen, sondern die man erst auffindet und deutlich erkennt, wenn man alle Gründe, welche den Besiegten zu seinem Handeln bestimmten, mit dem Erfolg vergleicht. Das Finden des Wahren hinterher ist der Kritik gestattet, kann ihr nicht höhnend vorgeworfen werden, sondern ist ihr eigentliches Geschäft, ist aber allerdings viel leichter als das Treffen des Wahren im Augenblick des Handelns.'

Und wenn wir gelernt haben, die Taten der großen Helden recht zu würdigen, d. h. zu erkennen, was diese Männer im Kampfe mit tausend Schwierigkeiten und unter dem Zentnerdruck der Verantwortung geleistet haben, so fühlen wir uns gewappnet gegen die Beeinflussung durch die herabsetzenden Reden der Besserwisser — nicht nur auf dem Arbeitsfelde der historischen Kritik, sondern auch im staatsbürgerlichen Leben —, jener Mundhelden, deren Urteilsmechanismus der Regulierung bedarf durch das Einhängen der beiden Gewichte: Verantwortlichkeit und Kenntnis aller Nebenumstände eines Entschlusses. Um des köstlichen Gutes der Wahrheit und der Gerechtigkeit willen mögen wir vielmehr stets die Fehler der ehrlich handelnden Persönlichkeiten zu verstehen und zu entschuldigen versuchen, ihre großen Verdienste aber jederzeit freudigen Herzens und voll ehrerbietiger Bewunderung anerkennen!

STUDIEN ZUR ENTSTEHUNGSGESCHICHTE DER KURSÄCHSISCHEN KIRCHEN- UND SCHULORDNUNG VON 1580

Von Ernst Schwabe

I. Die afranische Schulordnung von 1546

Als Kurfürst August von Sachsen durch seine späterhin so berühmt gewordene Kirchen- und Schulordnung von 1580 auch in die sächsischen Schulverhältnisse eine vom Staat angeordnete Einheitlichkeit zu bringen beschloß, war er anfänglich der Ansicht, daß er hierbei, wie schon in allen rein kirchlichen Dingen, sich auf die Autorität des Dr. Jacob Andreae, des bekannten Vaters der Formula Concordiae, verlassen dürfe. Jedoch hatte dieser streitbare Theolog, nicht ohne ein gutes Teil eigener Schuld, nach und nach ziemlich viel von dem Ansehn seines Amtes (er war Kanzler von Tübingen) eingebüßt und mit der Zeit mannigfachen Widerspruch erfahren.[1]) Der letztere ging von den Theologen aus, fand dann aber bei den geheimen Räten des Kurfürsten Widerhall und äußerte sich besonders in Schulsachen dahin, daß man gegen Andreaes Vorschläge einwendete, er habe sich die Sache gar zu leicht gemacht, in seine eigenen Arbeiten[2]) lediglich die Württemberger Ordnung[3]) von 1559 hineingearbeitet und etwas Selbständiges und für kursächsische Verhältnisse Passendes nicht geschaffen.

Diese Einwendungen reichten für die vorsichtige Natur des Kurfürsten hin, sich auch anderwärts nach Hilfe in seiner Schulgesetzgebung umzusehen und vor allen Dingen einheimische Autoritäten heranzuziehen. Für die städtischen Latein- (oder Partikular-)schulen freilich unterließ er diese Maßregel, weil sie ihm nicht so direkt am Herzen lagen wie die drei Staatsanstalten zu Grimma, Pforta und Meißen. So ist es denn dabei geblieben, daß für diese geringer angesehenen Schulen der Andreaesche Vorschlag durchdrang und die

---

[1]) Heppe, Geschichte des deutschen Protestantismus 1555—1581. Marburg 1857. Vor allem über Schulsachen Bd. III 114 ff. IV 221. Vgl. auch Vormbaum, Ev. Sch.-O. I 230 Anm. Raumer, Gesch. der Päd. I 284.

[2]) Vgl. den Aktenband Dresden K. Hst. A. Loc. 7435 Nr. 13. Doctoris Jacobi Andreae Bedenckenn, wie die Vniversiteten, Kirchen vnd Schulen des Churfürstenthumb zu Sachsen wieder auffzurichten vnd zu reformieren. 1576. Das die Schulen Angehende steht in dem 'Extract' von fol 25 an, der sich stark an das Württemberger Vorbild hält.

[3]) Vormbaum, Ev. Schulordn. I 68 und Anm.

Württembergische Ordnung wörtlich, nur mit wenigen unbedeutenden Änderungen und Zusätzen, übernommen ward.

Für die drei Fürstenschulen aber kam es anders. Denn für deren Neuordnung *in disciplina et doctrina* berief der Kurfürst die beiden Rektoren der Fürstenschulen Grimma und Meißen auf den entscheidenden Landtag von Torgau 1579 und forderte sie auf, sich persönlich an der wichtigen Gesetzesarbeit zu beteiligen. Es waren dies der ehrwürdige Adam Sieber, der seit 1550 an der Spitze der Fürstenschule Grimma stand, und der noch jugendliche Matthäus Dresser[1], der vierte Rektor von St. Afra, der nach Friedrich Pensolds zu frühzeitigem Abgange (1574) an die Spitze der Meißner Schule getreten war.

Beide Rektoren gaben der an sie gerichteten Aufforderung Folge, und hauptsächlich unter ihrer Mitwirkung ist der Teil der kursächsischen Schulordnung von 1580 entstanden, der sich auf die drei Fürstenschulen bezieht. Er ist nicht von Württemberg beeinflußt, wie vielfach behauptet worden ist, sondern speziell sächsisches geistiges Eigentum und rettete diesen Schöpfungen des großen Kurfürsten Moritz ihre Eigenart. Denn nach kurzer Erwägung entschloß sich Kurfürst August, die allzu bequemen Vorschläge Jacob Andreaes nicht zu befolgen, das Muster der württembergischen Klosterschulen nicht anzunehmen und damit die Fürstenschulen davor zu bewahren, daß sie ganz und gar zu theologischen Vorbereitungsanstalten umgeformt wurden.

Ehe aber die beiden Rektoren mündlich befragt wurden und persönlich ihre Ansichten verteidigen, bezw. durchsetzen konnten, waren sie, und zwar schon im Jahre 1577, aufgefordert worden, alles, was in ihren Schulen an schriftlichen Ordnungen und Bestimmungen vorhanden war, entweder im Original oder in Abschrift an den Geheimen Rat zu Dresden, bezw. an den Kurfürsten selber einzusenden.

Dies geschah, und das damals am Hofe eingegangene Material liegt uns noch vor, hauptsächlich in einem Aktenbande des Dresdener Hauptstaatsarchivs, Loc. 10407 *Schuel Ordnung so die Rector vnd Vorwalter zu Meißen vnd Grim vberschickt. 1577.*, wohl einem der wichtigsten für die Gelehrtenschulgeschichte Sachsens. Dieser Faszikel wurde von C. Kirchner[2] in seinem ersten Teile für die Lebensgeschichte und Wirksamkeit Adam Siebers sorgfältig ausgenutzt, und im Anschluß daran[3] der Beweis zu erbringen versucht, daß dieser hochverdiente sächsische Schulmann der eigentliche Vater der kursächsischen Sch.-O. von 1580, soweit sie die Fürstenschulen angeht, gewesen sei. Diese Ansicht findet darin ihre Hauptstütze, daß in der Tat (wie eine künftige Ausgabe dieser Schulordnung lehren wird) es in jener Schulordnung zahlreiche Stellen gibt, die mit

[1] Vgl. Müller, Versuch einer vollst. Gesch. der Kurfürstl. Landesschule zu Meißen, 1789, II 61—84. — Th. Flathe, St. Afra S. 56 ff. — Auffälligerweise fehlt jeder Bericht über die Teilnahme von Pforta an der Schulgesetzgebung von Kursachsen.

[2] Kirchner, Adam Sieber und das Chemnitzer Lyceum in der ersten Hälfte des XVI. Jahrh. In den Mitteilungen des Vereins für Chemnitzer Geschichte. Bd. V 1—206. Chemnitz 1887.

[3] Kirchner a. a. O. S. 71 ff.

den von Sieber 1577 eingereichten Aktenstücken wörtlich übereinstimmen, bezw. aus diesen übersetzt sind.[1]) Aber wir dürfen m. E. nicht bei Sieber stehen bleiben, so einleuchtend auch zunächst die Kirchnerschen Darlegungen erscheinen. Denn auch Siebers Gesetze und Statuten sind keineswegs das alleinige geistige Eigentum dieses Mannes. Wie es schon der Sache nach wahrscheinlich ist, da pädagogische Erfahrungen sich wiederholen, so stellen sie sich auch der Form nach als teilweise entlehntes Gut dar.

Dies ergibt sich, wenn wir auch die zweite, auf Meißen bezügliche Hälfte jenes Aktenfaszikels durchmustern. Diese so naheliegende Arbeit ist merkwürdigerweise bis jetzt noch nicht getan worden, um so merkwürdiger, als ja gerade diese Schule dem Zentrum des kursächsischen Staates am nächsten lag und deren Einrichtungen den maßgebenden Kreisen am bekanntesten sein mußten. Sie mußte deshalb, wenn anders ihre Lehr- und Lebensformen gut waren, die Blicke am ehesten auf diese lenken und sie am eindringlichsten empfehlen.

Die Vortrefflichkeit der damals in St. Afra gültigen Einrichtungen ist aber gut bezeugt: wenn wir nicht noch anderes Material hätten, würde schon der Name des hochverdienten Rektors Georg Fabricius (1546—1571) genügen, um die Tatsache zu verbürgen. Deshalb ist es auch höchst wahrscheinlich, daß sich Kurfürst August, dem die Tüchtigkeit des Fabricius wohl bekannt war,[2]) es vor allen Dingen sich angelegen sein ließ, dessen Schulordnung hinsichtlich der *doctrina et disciplina*, wenn sie noch vorhanden war, einzufordern, seinen Räten neben den Arbeiten Siebers vorzulegen und die neue, allgemein für die Fürstenschulen gültige Schulordnung von 1580 danach ausarbeiten zu lassen.

Daß es nun eine afranische Schulordnung, die dem Fabricius ihre schriftliche Fixierung verdankt, gegeben hat, steht außer allem Zweifel. Sie wird mehrfach erwähnt,[3]) in der Korrespondenz des Fabricius und an anderen Orten. Ja wir wissen sogar, daß die kursächsische Schulordnung von 1580 sich nur sehr langsam, eigentlich erst durch ihre Wiederholung in der (bisher nur handschriftlich bekannten) Schulordnung Kurfürst Christians II. von 1602, gegen

[1]) Es kommt vor allem in Betracht Siebers Schrift *De re scholastica hecatontas* (vgl. Kirchner a. a. O. S. 70 Anm. 3), die aus einem gedruckten, noch nicht wieder gefundenen Werke Siebers ausgeschnitten und den Akten eingeheftet ist. Eine spätere Umarbeitung dieser Schrift liegt vor in Siebers *Σύμμικτα* und Aphorismi 1581. Vgl. Kirchner a. a. O.

[2]) Flathe, St. Afra, S. 32 ff. Janssen, Gesch. d. d. Volkes III 48 (der im übrigen aus Flathes Buch nur das dem Ruf der Fürstenschulen Nachteilige herausgelesen hat, um es in bekannter Tendenz zu verwerten).

[3]) Visitationsprotokoll von 1587, 21.—24. April (K. H. St. A. Loc. 10407, fol. 81). Der damalige afranische Rektor Johann Ladislaus (Müller II 85 ff., Flathe S. 65) gibt an: 'die Ordnung, Anno 80 gestelt, ist Ihme nicht bevolhen, noch in die handt geben, hat Sie vfn Winckel funden: ist von Herrn Dr. Embden erinnert, er solle Disciplinam Fabricianam ahnrichten. Als Ehr die bekommen, hab Ehr beides die Studia und Disciplin danach gerichtet, haltte des Fabricii Ordnung vor die beste u. s. w.' Flemming im Portenser Programm von 1900, S. 24 ff., 51 (Brief H. Magdeburgs an den Portenser Rektor Lindemann).

die Fabricianische Ordnung durchzusetzen vermochte;[1]) man muß also daraus schließen, daß die Ordnung des Fabricius auch noch unter dessen Nachfolgern festgehalten, und ihr während des alltäglichen Betriebes auch in ihren Einzelheiten nachgegangen worden ist.

Aber bis jetzt hat sich, trotz fleißigen Nachsuchens, das Original dieser Fabricianischen Ordnung allen spähenden Blicken entzogen. Daß sie sich bei Vormbaum nicht findet, ist bei dem Charakter dieses Sammelwerkes begreiflich, das nur aus zweiter Quelle schöpft und ein, freilich ganz unentbehrlicher, Ersatz ist, wo man an die seltenen oder gar verlorenen Originale nicht herankann. Aber auch den eindringenden und umfassenden Arbeiten von Müller und Flathe ist diese älteste Ordnung der afranischen Schule unbekannt geblieben, und bis in die neueste Zeit hat man sich mit dem Gedanken abgefunden, daß man auf den Wortlaut verzichten müsse und vielleicht allerhöchstens die Gedanken des großen sächsischen Schulmannes aus gelegentlichen Äußerungen[2]) rekonstruieren könne.

Auch eine erneute Durchsicht der Meißner und Dresdener Akten schien nicht zu fördern: etwas Eigenhändiges von Fabricius fand sich an beiden Orten nicht vor, und von den in dem genannten Aktenbande gesammelten Abschriften schienen nur die von Adam Sieber herrührenden Arbeiten der Beachtung wert, das Meißner Material dagegen, weil nur von Schreiberhand geschrieben, minderwertig. Es sind dies folgende vier der Nr. 7 jenes Aktenstückes (Rektor und Verwalter der Schule zu Meißen übersenden die Ordnung und Gesetze der Schule zu Meißen, 9. Febr. 1577) angefügte Beilagen:

1. *Verzeichniß, wie die Knaben vnd Lehrer in der churfürstl. Schule zu Meißen mit Speis vnd Trank bis anher vnterhalten worden* (Abdruck bei Flathe, S. 480 ff.).

2. *Ordo lectionum, repetitionum et exercitationum in singulis decuriis illustris scholae ad Albim semestri aestivo. Aõ 1575 institutus* (Abdruck bei Flathe, S. 481 ff.).

3. *Ausführlicher Bericht der Ordnung, Disciplin und Lektionen der Churfürstl. Schule zu Meissen. Februar 1577.*

4. *Forma disciplinae et administrationis scholae institutae ab illustrissimo principe Mauricio duce Saxoniae in coenobio Misenensi St. Afrae. 1546.*

Von diesen vier Schriften, die chronologisch geordnet zu sein scheinen (aber nicht sind), haben nur Nr. 1 und 2 bei Flathe nähere Beachtung gefunden, Nr. 3 und 4 dagegen nicht. Offenbar hat der verdiente Geschicht-

---

[1]) Schulordnung des Kurfürsten Christian I. (von 1588) § 1. Wie wohl mier berichtet, welcher gestallt Ao. achtzigk vor gut angesehen, dz eine gleichmeßige Ordenung, so damals auch bedacht vnd gefaßt worden, Inn allen dreyen Schulen gehalten werden sollte; So haben wier doch befunden, dz dieselbe niemals zun Wergk gerichtet, Sondern in der Schul Meißen die von Georg Fabricio seeligen gefaßte Ordenung gehalten vnd getrieben worden, die weil die Knaben daran gewohnet, dieselbe ihnen auch zuträglicher, so wollen wir u. s. w.

[2]) Vgl. Flathe, S. 27. Baumgarten-Crusius, De Georgii Fabricii vita et scriptis S. 61 ff.

schreiber von St. Afra geglaubt,[1]) daß alle vier Stücke aus dem Dresserschen Rektorate (1575—1581) stammten (analog den Sieberschen, von C. Kirchner benutzten Stücken), infolgedessen nur kurzlebig gewesen seien, jedenfalls eine eindringendere Betrachtung nicht verdienten. Die Berechtigung dieser Annahme schien um so größer, als beide Stücke nur von einem Schreiber kopiert worden sind, dessen mangelhafte Lateinkenntnisse noch zudem nicht durch eine schöne oder leicht leserliche Handschrift ersetzt wurden.

Trotzdem verdienen diese Aktenstücke eine nochmalige Untersuchung, vornehmlich Nr. 4[2]) wegen der dort von der gleichen Hand beigefügten Jahreszahl 1546, d. h. dem Jahre von Georg Fabricius' Amtsantritt. An sich läßt sich aus der Zahl nichts Sicheres folgern: denn sie konnte stehen geblieben sein, während der Inhalt der Ordnung sich vollständig änderte; und das ist, wie wir weiter unten (S. 217) sehen werden, tatsächlich der Fall; aber in dieser Zahl liegt doch ein Hinweis, daß wir es, wenn auch in Überarbeitung und Umformung, doch mit dem Kerne einer aus jenen Urzeiten der deutschen Staatsschulen stammenden Schulordnung zu tun haben.

Dazu kommen noch andere Anzeichen. Gleich im Anfange der *Forma disciplinae* (s. unten S. 224) heißt es: *Cum Illustriss. princeps Mauricius, dux Saxoniae Landgravius Thuringiae, Marchio Misniae magnis sumptibus institueret scholas duas in dicione sua* u. s. w. Hieraus geht erstens hervor, daß diese Vorrede geschrieben sein muß vor der Gründung der dritten Fürstenschule, d. h. vor 1550, dem Gründungsjahr von Grimma. Zweitens ist es wahrscheinlich, daß diese Vorrede auch noch vor 1547 verfaßt wurde, weil sonst die Titulatur von Moritz, der 1547 nach der Schlacht von Mühlberg den Kurhut erhielt, den *elector* sicherlich nicht weggelassen haben würde. Als drittes Argument ist noch hinzuzufügen, daß der Herzog Moritz als Inspektoren der neuen Landesschule zu St. Afra zwei Leipziger Professoren bestellte, die in Meißen unter Vorsitz des Johannes Rivius die neue Schulordnung berieten und, wie es im genannten Aktenstücke fol. 70 heißt, *nuperrime* einführten, zugleich mit dem neuen Rektor Georg Fabricius. Es waren dies Wolfgang Meurer und Joachim Camerarius, die beide bekanntlich eng mit Fabricius befreundet waren (Flathe, a. a. O. S. 26). Daß Herzog Moritz aber gerade diese Männer zu Inspektoren der neuen Staatsschulen bestellte und nicht die eigentlichen Väter der evangelischen Gymnasien, vor allem, daß Melanchthon beiseite blieb, erklärt sich am ungezwungensten und leichtesten gerade daraus, daß dem Herzog die Wittenberger Professoren amtlich eben noch nicht zur Verfügung standen.

Jedoch ist mit dieser Argumentation zunächst nur nachgewiesen, daß wir

---

[1]) Flathe, S. 57, scheint anzunehmen, daß die (auch ob. S. 212 Anm. 2 zitierten) Akten von Rektor Dresser persönlich verfaßt, bezw. veranlaßt worden sind. S. 118 werden Statuta und leges von 1546 zitiert, die unauffindbar geblieben sind, doch wohl dasselbe wie die Forma discipl.

[2]) Von diesem gibt es noch eine Sonderabschrift (D[1]) (K. S. H. St. A. Loc. 10408), die von derselben Hand geschrieben ist und, weil vollständig gleichlautend, hier nur angeführt wird, sonst aber nicht weiter Beachtung verdient.

die Vorrede der *Forma disciplinae et administrationis* auf etwa das Jahr 1546 zu datieren haben. Für den weiteren Inhalt des 1577 von Dresser eingelieferten Schriftstückes (unten mit D bezeichnet) gilt leider dieser Satz nicht; wir haben viel mehr, um dies gleich vorweg zu nehmen, in D eine starke Überarbeitung des Originals vor uns, und die Ordnung des Fabricius, die wir schon in Händen zu halten glaubten, scheint uns wieder zu entgleiten.

Der wichtigste Beweis für diese Behauptung liegt in der in D auftretenden Bestimmung (S. 227, 8), daß an der Schule von St. Afra fünf Kollegen tätig sein sollen. Das ist aber unter dem Rektorate des Fabricius nur in den Jahren 1568—1571 der Fall gewesen,[1]) wo uns ein Mag. Stephan Schirrmeister als außerordentlicher collega quintus genannt wird. Der betreffende Passus von den fünf Kollegen muß also in den genannten Jahren in die afranische Schulordnung gekommen sein, und daraus geht dann allerdings hervor, daß wir die Zahl 1546 in D nicht für die gesamte Schulordnung in Anspruch nehmen dürfen. Wir können allerhöchstens das schließen, daß diese Bestimmung über die fünf Lehrer noch von Fabricius selbst an Stelle einer älteren Bestimmung eingefügt wurde und nach seinem Tode, wo sie keine Geltung mehr behielt, belassen worden ist. Mit anderen Worten, wir haben in dem genannten Aktenstücke D vielleicht die Schulordnung vor uns, wie sie in den allerletzten Lebensjahren des Fabricius in Geltung war, jedoch nicht die, die er, wie er selbst sagt, im Anfange seiner afranischen Tätigkeit mit W. Meurer und J. Camerarius beraten und eingeführt hatte. Und wenn wir auch nur an einer einzigen Stelle mit unzweifelhaften Kriterien in D die Überarbeitung des Originals haben nachweisen können, so wird der Verdacht nicht abzuweisen sein, daß auch an anderen, vorläufig noch unbekannten und unerkennbaren Stellen Umarbeitungen vorgenommen worden sind.

Dieser Verdacht aber wird zur Gewißheit, wenn wir ein anderes Aktenstück aus jener Zeit in den Kreis unserer Betrachtungen ziehen, das ebenfalls die Fabricianische *Forma disciplinae* enthält und durch bisher uns unbekannt gebliebene Zufälle in das Archiv der Zerbster Superintendentur verschlagen worden ist.[2]) Das betreffende Aktenstück ist ein sogenanntes Kopialbuch aus dem XVI. Jahrh. und enthält auf das Meißner Konsistorium bezügliche Einträge von verschiedenen Händen. Darunter befindet sich auch die afranische Schulordnung, die aber einige höchst charakteristische Abweichungen von dem Dresdener Exemplar D aufweist. Die allerwichtigste ist die, daß dem Zerbster Exemplar (Z) am Ende noch zwei Abschnitte angefügt sind, *De studiis* und *In Doctrina publica*, die in D fehlen. An diese ist noch ein Schlußwort an-

---

[1]) Vgl. Müller a. a. O. II 217. 271 und die jenem Werke am Schlusse beigefügte Zeittafel.

[2]) Wurde durch die Freundlichkeit der Herzogl. anhalt. Superintendentur zu Zerbst gütigst zur Verfügung gestellt. Es trägt das Aktenzeichen XV. 'Manuscript von dem Consistorio zu Meissen, wie es 1545 von Hertzog Moritz bestellt worden nach seinen Superintenduren, Pfarreyen, Gerechtsamen, Sitten und Gebräuchen', und enthält abschriftliche Einträge aus den Jahren 1540—1575.

geschlossen (S. 234, 1 ff.), das die Absicht erklärt, die neue Ordnung streng durchzuführen, und mit einer solennen Formel zu Ehren des dreieinigen Gottes abschließt. Darunter aber stehen die Worte: Misenae VII. 7d. Aug. und die Namen: *Ioannes Rivius Scholarcha, Ioachimus Camerarius, Wolfgangus Meurerus, Inspectores, Georgius Fabricius Rector Scholae.*

Diese Worte, die den glücklichen Abschluß der afranischen Schulgesetze anzeigen, stimmen nun vortrefflich zu den Briefen Hiob Magdeburgs und Georg Fabricius' an den Portenser Rektor Cyriacus Lindemann[1]) vom 4. und 8. August 1546, in denen angekündigt war, daß Camerarius und Meurer die Gesetze gemacht hätten, und nun nach Pforta bringen würden, um sie dort ebenfalls einzuführen.[2])

Jedoch die üble Erfahrung, die wir mit der Dresdener Ordnung D gemacht haben, mahnt zur Vorsicht, zumal da wir es in Z mit einem Kopialbuch zu tun haben; es könnte ja auch hier wiederum geschehen sein, daß Zahlen und Namen einfach stehen geblieben sind, der eigentliche Inhalt sich jedoch durch Überarbeitung verändert sei.

Jedoch liegen die Dinge hier anders. Denn gerade in Z finden wir in demselben Abschnitt *De Magistris et Praeceptoribus* (dessen Fassung in D uns oben [S. 217] den Nachweis der Überarbeitung lieferte), die ausdrückliche Angabe, daß in St. Afra nur vier Lehrer angestellt gewesen seien. Folglich muß, wenn der Name des Fabricius mit Recht unter dem Aktenstücke steht, Z vor 1568 fallen, ist somit älter als D. Diese Annahme aber wird dadurch zur Gewißheit, daß sich in Z ein Abschnitt *De doctrina scholastica* findet, der in D fehlt, und der uns neben einem Stundenplan auch die Namen der unterrichtenden Lehrer anführt (s. S. 225). Unter diesen nun (*G. Fabricius, Matthias Dabercusius, Hiob Magdeburg* und dem Kantor [Figulus?]) tritt uns als Hauptlehrer der ersten Klasse besonders Dabercusius[3]) entgegen, der nur in dieser beschäftigt gewesen zu sein scheint, während Fabricius, der mit dem älteren Kollegen (Dabercusius war 1508 geboren) in einem sehr herzlichen Verhältnisse stand[4]), sich mit dem Unterrichte in der dritten Klasse begnügte (die zweite führte Hiob Magdeburg). Dabercusius aber verließ Meißen schon im Jahre 1553, nachdem sein Freund und Gönner Johannes Rivius gestorben war, um späterhin das Rektorat an der Schule von Schwerin[5]) zu übernehmen. Der

[1]) Vgl. Flemming, Briefe und Aktenstücke zur ältesten Geschichte von Schulpforta S. 51. 52. Pförtner Programm 1900.

[2]) Dies ist auch geschehen. Die Portenser Gesetze, die der dortige Rektor Baldauf an Kurfürst August 1577 einsendete (in Dresden, H. St. A. Loc. 10408), die gewöhnlich die Leges Camerarii heißen (vgl. Flemming a. a. O. S. 24 Anm. 5), stimmen fast wörtlich mit dem Zerbster Exemplar überein und enthalten vor allem den Schlußabschnitt De studiis und De Doctrina publica. Die geringfügigen Abweichungen werden unten mit B bezeichnet werden.

[3]) Vgl. Baumgarten-Crusius, Vita Fabricii S. 55 ff. Allg. D. Biographie Bd. IV 675 (Fromm).

[4]) Müller a. a. O II 175 ff.

[5]) Vgl. Wex, Zur Gesch. der Schweriner Gelehrtenschule 1853 S. 12, wo M. Dabercusius den afranisch-pförtnischen leges sehr ähnliche Gesetze gab.

angeführte Stundenplan ist daher nur denkbar bis zum Jahre 1552, denn im Laufe dieses Jahres mußte der afranische Cötus wegen der Pest, der auch Rivius zum Opfer fiel, beurlaubt werden. Damit[1]) rückt aber die Handschrift Z in die erste Reihe, da sie allein diesen Stundenplan mit Angabe der Lehrer enthält: die Angaben dieser Ordnung sind die zeitlich frühesten und stehen deshalb dem eigentlichen Original am nächsten. Wir geben sie in der Beilage als Text. In den Noten ist hinzugefügt, was D an Änderungen zeigt, andere Zusätze werden weiter unten ihre Erklärung finden.

Es erübrigt nun noch zweierlei: erstens, festzustellen, wer denn der Autor dieser ältesten bisher bekannt gewordenen afranischen Schulordnung war, und zweitens, den Veränderungen nachzugehen, denen sie noch unter dem Rektorat des Georg Fabricius unterzogen ward.

Nach den mancherlei Angaben in den oben zitierten Briefstellen[2]) und auch an anderen Orten könnte es fast scheinen, als wenn Joachim Camerarius und Wolfgang Meurer die Verfasser gewesen wären. Der Hauptgrund dafür wird darin gefunden, daß die ältesten Gesetze für Pforta ausdrücklich dem Camerarius zugeschrieben werden (vgl. oben S. 218 Anm. 2), und daß diese fast wörtlich mit dem überarbeiteten Exemplar übereinstimmen, also auch eine große Ähnlichkeit mit Z aufweisen.

Aber es scheint doch nicht so zu sein. Abgesehen davon, daß die beiden Leipziger Professoren sich schon seit längerer Zeit dem Schulfache entfremdet hatten, liegt es doch wohl auf der Hand, daß nur einer den Hauptentwurf machen konnte, an den die anderen nur die bessernde Hand legten, und das war der Natur der Sache nach Georg Fabricius als rector scholae. Als seine Ordnung ist auch die vorliegende in St. Afra allezeit angesehen und benannt worden. Daß man in Pforta das als Eigentum des Camerarius ansah und bezeichnete, was man in Meißen als das des Fabricius in Anspruch nahm, darf uns nicht wundern. Denn Camerarius war es ja, der diese in Meißen entstandene Ordnung nach Pforta überbrachte. Daß man diese dort als sein Eigentum ansah, fand darin seine Begründung, daß er eine gelehrte Marotte, nämlich scola, scolasticus u. s. w. zu schreiben (vgl. Flemming S. 5), in sie hineintrug, die sich auch getreulich in dem Baldaufschen Exemplar von 1577 wiederfindet.

Daß dies der Sachverhalt ist, Camerarius jene Ordnung nur übertrug und Fabricius (neben J. Rivius) der eigentliche Urheber der ältesten afranischen Schulordnung war, läßt sich aber auch noch anderweitig erweisen.

Es war nämlich schon längst bekannt, daß der berühmte afranische Rektor auch für die Witzlebensche Stiftungsschule in Roßleben eine Schulordnung

---

[1]) Eine (bis auf die Namen am Schluß und die Namen der Lehrer bei der Doctrina scholastica, die dort fehlen) vollkommen gleichlautende Abschrift dieser Schulordnung findet sich im Dresdener H. St. A. Loc. 10405 'Die neuen Schulen belangende' fol. 38^r—45^v. Schon Flemming hat a. a. O. S. 25 Anm. auf sie hingewiesen und die Verschiedenheiten betont, die sie von D und von der Abschrift der Portenser Ordnung von 1577 zeigt, ohne jedoch weitere Schlüsse daraus zu ziehen.

[2]) Vgl. Flemming a. a. O. S. 24.

hatte verfassen müssen. Jedoch dieses ehrwürdige Dokument aus den ersten Entwicklungsjahren der reformatorischen Schule war lange Zeit nur dem Namen nach bekannt: erst im Jahre 1895 gelang es, eine Abschrift davon aufzufinden, die dann veröffentlicht worden ist.[1] Sie trägt den Titel: *Leges scholae Wicelebianae, quae munificentia et liberalitate ornatissimi nobilitate et virtute viri D. Heinrici a Witzleben aperta est et adhuc Dei gratia conservata, praescriptae a Georgio Fabricio Chemnicensi: Heinricus a Wizleben, Theodorici a Wizleben in Wend. Equitis et J. U. D. fundavit scholam Roslebianam 1554.*

Aus welchem Jahre diese wichtige Schulordnung stammt, läßt sich nicht mehr genau ermitteln: die beiden einschließenden Jahre aber — 1554 als Gründungsjahr von Roßleben und 1571 als Todesjahr des Georg Fabricius — zeigen, daß die Roßlebener Ordnung zeitlich nach Abfassung der Forma disciplinae et administrationis fällt, anderseits aber früher als die Einsendung von D an den kurfürstlichen Hof im Jahre 1577. Da nun der Inhalt der Roßlebener Ordnung (deren Abweichungen unten mit dem Sigel W bezeichnet sind) unzweifelhaft auf die Person des Fabricius zurückführt, so ist natürlich ein Vergleich von W mit Z und D sehr lehrreich. Es ergibt sich dabei, daß W nur eine wesentlich verkürzte Wiederholung der Fabricianischen Gedanken und Formulierungen darstellt und im Wortlaut bis auf Interpunktion und Wortstellung mit den beiden Ordnungen in Z und D meist übereinstimmt. Jedoch steht W der älteren Handschrift Z näher als der jüngeren D. Denn W enthält die beiden Abschnitte Kap. 13, In studiis und Kap. 14 In doctrina, die, wie oben gesagt (S. 217), in der Handschrift D fehlen, und in W fehlen anderseits die beiden ausführlichen Abschnitte De famulorum munere und De famulis, die die Dresdener Handschrift (fol. 79—81, übrigens von anderer Hand geschrieben) allein bietet.

Damit ist wohl der Zweifel an der Autorschaft des Georg Fabricius als endgültig beseitigt anzusehen. Wenngleich das eigentliche Original selbst uns noch entgangen ist, so haben wir doch in Z eine diesem sehr nahestehende Abschrift, die bis heute bekannte älteste Fassung der Gesetze der Fürstenschulen. In D haben wir eine Überarbeitung aus den letzten Jahren des Fabricius zu erblicken. Zwischen beiden innen steht W. Die Portenser Gesetze B aber decken sich in der Hauptsache mit D. Alle zusammen enthalten Fabricianisches Geisteseigentum, nur in verschiedenen Formulierungen und Modulationen.

Daß die fortschreitende Entwicklung des Schulwesens, zugleich mit dem wachsenden Einfluß der Theologie, aber solche Modulationen bedingte, ist einleuchtend. Darum sind auch die Änderungen von D gegenüber dem Plane von Z nicht nur redaktioneller Art. Wie sich schon aus der bloßen Nebeneinanderstellung auf S. 225/6 ergibt, haben sich im Laufe weniger Jahre die Vorschriften de doctrina sehr stark erweitert und verästelt. Wie einfach und lapidar äußerte sich 1543 Joh. Rivius gegenüber dem Rektor C. Lindemann von

[1] Matthes, Aktenstücke zur Geschichte der Schule und Kirche, Kloster Roßleben II, 1895 (Roßleber Programm). Über Fabricius als Urheber der Ordnung vgl. Vormbaum, Ev. Sch.-O. I 411 Anm.

Pforta[1]) über den zu entwerfenden Stundenplan, und wie verfeinert und ins einzelne gehend ist alles im Jahre 1577! Man braucht bloß den Rivianischen Stundenplan von Pforta für 1543 und den afranischen von 1575 bei Flathe S. 481 (ein anderer dazu handschriftlich in Dresden) zu vergleichen, um des Unterschiedes sich bewußt zu werden.

Das Wesentliche, was uns dort entgegentritt, ist die bedeutend schärfere Hervorhebung des religiösen Moments: das geht vor allem aus dem neu eingeführten Stundenplane für die Sonntage hervor, für die außer dem obligaten Kirchgange noch sehr ausführliche Unterweisungen in Religionssachen hinzukamen; in Z und W finden wir darauf bezügliche Abschnitte überhaupt nicht. Ein zweites war die Einführung der Arithmetik und Logistik, die an vier Wochentagen um 12 Uhr nach einer Andacht (post decantatas laudes in templo) und dem prandium in Prima gelehrt wurde, sich also zunächst noch mit einem sehr bescheidenen Plätzchen in der Humanistenschule des XVI. Jahrh. begnügen mußte.

Andere Dinge hielt Fabricius dagegen zähe fest. Mit derselben Rücksicht und Dankbarkeit, die wir oben gegenüber Dabercusius ihn üben sahen, behielt er während seiner ganzen Lebenszeit das Buch seines Gönners und alten Lehrers Johannes Rivius bei[2]), obwohl es nicht recht praktisch war und vielfache Schwierigkeiten machte, vor allem dadurch, daß es für das ganze Sexennium Afranum ausreichen sollte. Er hat nach diesem ziemlich dickleibigen Werke seinen Schülern die Grammatik, Dialektik und Rhetorik erklärt bis zu seinem Tode. Erst hernach ist es verschwunden, um anderen, praktischeren Hilfsmitteln Platz zu machen, vor allem den Büchern Melanchthons, die schon von Anfang an für den griechischen Unterricht im Gebrauche waren, und deren auf das Latein bezüglicher Teil uns zuerst in den Stundenplänen von 1575 entgegentritt.

Auf jeden Fall ist die Ordnung des Fabricius für die Fürstenschule zu St. Afra eins der wichtigsten Dokumente für die Erstlingszeiten der Schule der Reformation; sie steht ebenbürtig neben den Sieberschen Arbeiten und bildet eine Hauptquelle für die Entwicklungsgeschichte der kursächsischen staatlichen Schulgesetzgebung, so weit sich diese in der Kirchen- und Schulordnung des Kurfürsten August vom Jahre 1580 findet. Hierin liegt auch die Rechtfertigung eines sorgfältigen Abdrucks von Z unter Beifügung der wichtigsten Varianten von BDW.

Dem Verdienste des Fabricius geschieht aber kein Abbruch, wenn wir seine Schulordnung in den allgemeinen schulgeschichtlichen Zusammenhang stellen und hierbei feststellen, daß auch dies ehrwürdige Denkmal kursächsischer Pädagogik auf ein noch weiter zurückliegendes Original zurückzuführen ist. Schon beim Studium der Roßlebener Ordnung stellte sich nämlich heraus, was nun durch die beiden neupublizierten Ordnungen in Z und D bestätigt wird,

[1]) Flemming a. a. O. S. 36.

[2]) Rivius, Jo., De iis disciplinis, quae de sermone agunt, ut sunt Grammatica, Rhetorica, Dialectica. Lips. 1539. 8. (Exempl. auf der Kgl. Bibl. in Dresden). Vgl. Jahn, Leben des Rivius, Bayreuth 1792, S. 79—82.

daß Fabricius bei Abfassung seiner Schulordnungen sich ganz und gar an die kurzen Gesetze anlehnte, die Johannes Rivius im Jahre 1543 für die eben gegründete Schule von St. Afra verfaßt hatte.[1] Bei der Quellenanalyse der Roßlebener Ordnung[2] ergibt sich ferner, daß Fabricius in beiden Ordnungen so gearbeitet hat, daß die kurzen Regeln des Rivius, die förmlich lapidar wirken und in einfachen Imperativsätzen bestehen, für ihn den Ausgangspunkt für je ein Kapitel seiner Schulordnungen bilden, an den sich dann speziellere Vorschriften und Zusätze anschließen. So hat sich z. B. aus der kurzen Vorschrift des Rivius: *Vestes omnes usitata forma non scurrarum aut militum more fieri curanto* das ausführliche Kapitel 12 der Roßlebener Ordnung entwickelt, das seinerseits wieder mit den Ordnungen Z D genau übereinstimmt.

Ein ähnliches Verhältnis zu den kurzen Rivianischen Gesetzen läßt sich übrigens auch bei den Sieberschen verschiedenen Schulordnungen[3] für Grimma feststellen. Auch dort finden wir die leges Rivianae mehrfach eingewoben, ergänzt und breiter ausgeführt.

Ein weiterer Vergleich der Sieberschen Ordnungen mit den beiden des Fabricius ergibt aber wiederum eine überraschende Tatsache: die Sieberschen Gesetze für Grimma in ihrer erweiterten Form stimmen zum guten Teile wörtlich mit den Gesetzen des Fabricius überein. Nicht nur, daß die Disposition der gesamten Leges Illustris scholae Grimensis genau dieselbe ist wie in des Fabricius Forma disciplinae von 1546 und den Leges Roslebianae von 1554, auch in den Einzelheiten kommen beide Rektoren häufig vollkommen überein. So stimmt z. B. das ganze Kapitel *In cubiculo* in den drei Ordnungen völlig überein, ebenso das Kapitel *In mensa* und auch das in der Roßlebener Ordnung fehlende Kapitel *De famulorum munere et officio* (siehe oben S. 220) kehrt bei Fabricius in der Handschrift D fol. 75 und bei Sieber (s. Kirchner S. 206) fast ganz und gar gleichlautend und, was auch zu beachten, in beiden Ordnungen an den Schluß geschoben wieder.

Danach erscheint es offenbar, daß die Sieberschen Ordnungen, die zeitlich nicht nur tatsächlich nach den Fabricianischen fallen, sondern auch fallen

---

[1] Baumgarten-Crusius, Vita Fabricii S. 61. 114 ff. Vormb., Ev. Schulordn. I 411. In der dort beigefügten Anm. findet sich die Notiz, daß schon Herold, Geschichte der Klosterschule zu Roßleben, Halle 1854, S. 12, dies Verhältnis von Rivius zu Fabricius beobachtet habe.

[2] Es ist kein bloßer Zufall, daß die größere Zahl dieser Entlehnungen aus Rivius den Anfang der betreffenden Kapitel bilden. Wir geben sie in unserem Abdruck kursiv.

[3] Abdruck der Grimmaischen Ordnung von 1572 bei Rößler, Gesch. der Fürstenschule Grimma S. 285 ff. und bei Kirchner, Ad. Sieber S. 202 ff. Der letztere Abdruck ist besser und ausführlicher, bringt auch die Abweichungen der Aphorismi von 1581 (siehe Kirchner S. 137), die an manchen Stellen dafür beweisend sind, daß die Grimmaische Schulordnung von 1581 erst redigiert ward, nachdem die kursächsische K.- und S.-O. von 1580 herausgegeben war. Offenbar fand die letztere in Grimma zunächst ebensowenig Beachtung als in St Afra, vgl. oben S. 214 und die dort angeführten Belege, und Kirchner, Ad. Sieber S. 89 Anm.

müssen — denn die Forma disciplinae datiert von 1546, Sieber aber wird erst 1550 Rektor von Grimma —, innerlich auch von Fabricius abhängen, bezw. aus dessen Arbeiten abgeleitet sind. Damit würde freilich das Verdienst Adam Siebers um die Schulgesetzgebung von Grimma und somit um die Feststellung der kursächsischen K.- und S.-O. von 1580 stark zusammenschwinden: denn nach unseren Ausführungen gebührt nicht ihm das Verdienst, die Rivianischen leges zuerst ausgeführt zu haben, sondern dem Georg Fabricius. Dennoch möchte ich den Schluß, daß Siebers Arbeit direkt von Fabricius abhänge, so einleuchtend er scheint, nicht ohne Vorbehalt machen. Denn gerade in der Formulierung von Schulgesetzen und Schulordnungen lag ein gutes Teil von Siebers pädagogischer Stärke. Eine große Anzahl seiner hierher gehörigen Arbeiten sind schon lange gedruckt und erfreuen sich hohen Ansehens; andere, z. B. die für die Quellenanalyse der kursächsischen K.- und S.-O. von 1580 so überaus wichtige Hecatontas[1]) harren noch ihrer Auferstehung aus den Akten. Schon seine Schulordnung für das Chemnitzer Lyceum von 1549[2]) zeigte das große Geschick und die Tüchtigkeit dieses Mannes auf dem besonderen Gebiete seiner Berufstätigkeit. Deshalb hat man ihn auch von jeher als eine schulorganisatorische Kraft angesehen, während uns bei Georg Fabricius die Tüchtigkeit der Leistung auf diesem Gebiete erst in den beiden Ordnungen von St. Afra 1546 und von Roßleben 1554 entgegentritt.

Wir werden daher nicht weit vom Ziele abirren, wenn wir annehmen, daß beide Männer ihre Schulordnungen aus den Rivianischen Gesetzen herausgearbeitet haben, und daß beide gemeinsam ihren Anteil an den ältesten Ordnungen der ihnen anvertrauten Schulen gehabt haben. Schon ihre vertraute Freundschaft[3]), ihr fast ganz gleiches Alter (beide wurden im Jahre 1516 geboren) und ihre gemeinsame Schulzeit als junge Männer unter dem Rektorate des Johannes Rivius in Annaberg[4]) bis zum Jahre 1535 lassen eher eine Ideengemeinschaft, die dann auch in ihren Schriften hervortrat, als glaublich erscheinen, als daß einer von dem anderen als direkt abhängig zu bezeichnen wäre. Wenn bei Sieber häufig derselbe Wortlaut wiederkehrt wie bei Fabricius, so findet dies seine Erklärung darin, daß seinerzeit die Fabricische Ordnung als die zeitlich älteste von den beiden Visitatoren aus Leipzig (s. oben S. 216) gutgeheißen und in St. Afra eingeführt worden war, daß man sie dann der neugegründeten Schule in Grimma zur Nachachtung übersendet haben wird und daß man sich dann dort aus freundschaftlichen und Zweckmäßigkeitsgründen eng an das afranische Muster anschloß.

---

[1]) Kirchner a. a. O. S. 70. 203. Es ist sehr zu bedauern, daß dieses Schriftstück dort keinen Platz hat finden können.

[2]) Kirchner a. a. O. S. 126, wo noch hinzuzufügen ist, daß sich auch in Dresden Kgl. Bibl. ein Exemplar des Originaldruckes von 1549 (aus der Offizin von Blasius Fabricius in Straßburg, einem Bruder des Meißner Rektors) noch befindet. Abdruck der Chemnitzer Ordnung bei Kirchner S. 182—185.

[3]) Kirchner S. 10. 11.

[4]) Olzscha in den Mitteilungen des Vereins für Geschichte von Annaberg und Umgegend 1898 Bd. VI S. 47 und Anm.

Der Nachweis aber, daß die ältesten Ordnungen der sächsischen Fürstenschulen von Meißen und Grimma aus den lapidaren Sätzen des Johannes Rivius heraus entwickelt worden sind, bringt diese ehrwürdigen Schriftstücke und damit auch die aus ihnen hervorgegangene kursächsische K.- und S.-O. von 1580 in den großen Zusammenhang der allgemeinen pädagogischen Bestrebungen des XVI. Jahrh. Denn Johannes Rivius war seinerseits wieder ein begeisterter Anhänger und Verfechter derjenigen Lehren über Pädagogik und Didaktik, die späterhin in den Werken Johannes Sturms ihren prägnantesten Ausdruck gefunden haben und die ganze Lehrerwelt mit fortrissen, und die man kurzweg als das humanistische Erziehungsideal der deutschen Reformation bezeichnen kann.

Das eine aber muß bei einer Betrachtung der Entwicklungsgeschichte dieses Erziehungs- und Lehrideals festgehalten werden: Viele von den Anfängen und ein gutes Teil der Weiterentwicklung dieser sorgfältig durchgebildeten Reformationspädagogik haben ihre Statt in Kursachsen. Bis jetzt hat man immer angenommen, und es erscheint in allen pädagogischen Handbüchern fast als ein Axiom, daß die kursächsische Schulgesetzgebung des XVI. Jahrh. ihre Wurzeln im Auslande, die des Jahres 1580 speziell in der Württemberger Ordnung von 1559 habe. Daß dies für die staatlichen Anstalten, d. h. für die Fürstenschulen, nicht zutrifft, ist oben gezeigt worden: ein gleiches wird sich auch für den Teil der K.- und S.-O. von 1580 ergeben, der jetzt noch als wörtlich der Württemberger Ordnung entnommen gilt, der Ordnung für die städtischen Latein- oder Partikularschulen. Denn wenn nicht alle Zeichen trügen, wird sich auch hier der Nachweis liefern lassen, daß einst kursächsisches Gut in die Fremde wanderte, dort eine Heimstatt und Anerkennung fand und späterhin unerkannt als eine in der Heimat bisher unerreichte Weisheit heimkehrte, um hier mit hohen Ehren aufgenommen zu werden.

BEILAGE

Forma disciplinae et administrationis scholae institutae ab illustrissimo principe Mauricio Duce Saxoniae etc. in oppido Misena.

Cum Illustriss. princeps Mauricius Dux Saxoniae, Landgravius Thuringiae, Marchio Misniae magnis sumptibus institueret scholas duas in ditione sua, in quibus filii subditorum ipsius optimis artibus ac litteris, et inprimis studiis pietatis excolerentur, et ad doctrinam quasi adultiorem praepararentur, Voluit rationem quandam et viam
5 praescribi secundum quam educari atque doceri, nec non vitam degere et mores suos confirmare pueri deberent atque veluti subjectiones quasdam etiam praeceptoribus et oeconomo proponi, quo magis quisque et meminisse posset, quid facere et exsequi oporteret et admonitus diligentius cogitaret, ac studeret expectationi Illustriss. principis et opinioni ac spei aliorum, imprimis Deo satisfacere in fungendo officio suo.
10 Haec enim quae comprehensa sunt, capita tantum sunt faciendorum et fugiendorum, quo administrationes hae scholasticae geri ac procedere videantur. Quae industria

D: in Coenobio Misnensi S. Affrae.

1 princeps und Dux vgl. oben S. 216. 2 duas vgl. oben S. 216. 4 et: ut D.
5 degere: dedere D.

praefectorum curationibus scholarum pro captu et modo discipulorum et temporum ratione facile reddi poterunt pleniora ac speciosiora. Ideoque et Academiae Lipsiensi respectum harum scholarum commisit Illustrissimus princeps, quae ad illas inspiciendas certos ex sua universitate designavit, cum quibus re deliberata ea, quae sequuntur, praescripta fuerunt. 5

Caput primum. De doctrina.

Doctrinam scholasticam hoc tempore, donec mutandum certis de causis videretur, talem servari placuit.

Divisis pueris in classes tres, prima quae et summa, hoc ordine discet:

Matthias. VI. Audiat epistolas generis deliberativi ex Cicerone. 10

VII. Easdem repetat et memoriae mandet et disceuda sequenti hora perlegat.

Fabricius VIII. Audiat Virgilii Aeneidos librum septimum.

Cantor. XII. Musicae praecepta.

Matth. I. Syntaxin Graecam Fabricii, cui ad exercenda praecepta adjungatur παιδεία Xenophontis. 15

II. Simul omnes Vesperas canant.

III. Contractas Declinationes et verba Circumflexa discat (!) cum libello Isocratis ad Demonicum.

Secunda.

Hiobus VI. Audiat epistolas Ciceronis generis deliberativi. 20

VII. Easdem repetat cum lectione horae sequentis.

VIII. . Discat legere ac scribere Graece, et libellum ediscant Grammaticae Philippi Melanthonis, secundum demonstrationem praeceptorum. Haec fiant alternis diebus.

XII. Musicam. 25

Fabr. I. Exponantur ex Cicerone loquendi formulae, quibus ad dicendi scribendique facultatem praeparetur.

II. Praecibus vespertinis danda.

Fabr. III. Sententia aliqua poetica explicanda.

---

2 ff. vgl. Flemming a. a. O. S. 22.

7 D: Doctrina scholastica hoc tempore, donec mutatio certis de causis facienda, talis erit, qualem nuperrime (vgl. oben S. 216) scholarum inspectores praescripserant hoc modo.

Ratio doctrinae singulis diebus exercendae.

Primum distribuuntur pueri universi in ordiues seu classes tres. Qui perficere plurimum videbitur, is classem ducet idque tam diu, cum alius praeferatur, id quod in examinibus poterit decerni (dis —?). Huic magistri, ut prudentiori ac doctiori reliquis, curam dabunt observandi pueros classis suae et videndi, ut oboedientia et morigeratio ab illis praestetur.

Primae classis studia ita distinguentur.

Cum mane ad discendum de somno excitati sese praeparaverint, Hora sexta carmine ante omnia Deum cum aliis condiscipulis suis celebrabunt Postea explicabitur his libellus Ciceronis de officiis die quidem secundo et tertio. Sed quinto sexto et Sabbathi die tradentur praecepta Dialecticae. Hora VII exercebuntur in praeceptis Grammaticis latinae linguae secundum rationem praescriptam a D. Philippo Melanthone (vgl. oben S. 221) idque die secundo et tertio. Sed quinto et sexto Grammaticam Graecam discant et audiant praeparationem libelli alicujus autoris linguae hujus die Sabbathi. Hora octava cum prima

Tertia.

Cantor. VI. Audiat Epistolas Ciceronis a Sturmio collectas.

VII. Easdem pueri repetant et ediscant.

Cantor. VIII. Flectenda nomina, conjuganda verba ex iisdem.

5 XII. Musicam.

Fabr. I. Eadem proponuntur tertiae Classi quam secundae.

II. Canat cum ceteris in templo.

III. Primus liber grammaticae Rivii exponendus.

Die Mercurii.

10 VI. Exercitium interrogandi vel disputandi instituatur in singulis classibus.

VII. et VIII. Emendanda scripta omnium classium, operis inter praeceptores rite distributis.

---

classe commigrabitur secunda ad doctrinam συντάξεως Grammaticae expositam a D. Phil. Melanthone.

Cum post decantatas laudes Deo in templo prandium peregerint, tum hora XII hujus classis pueri vel universi vel plurimi secundum magistrorum iudicium exercebuntur in communibus Arithmetices praeceptis et ad λογιστικὴν usitata ratione assuefiant.

Hora prima explicandae his Epistulae Cicerouis.

Hora secunda psalterium Eobani Hessi.

Hora tertia jubebuntur audita in cubiculis suis repetere et mandare memoriae.

Secunda classis.

Hora sexta audiat explicari Epistolas Cicerouis collectas a Ioan. Sturmio. Hora septima exerceatur in Grammaticis praeceptis ediscendis et commemorandis et recitare saepe aliquid jubeantur, ut legere expedite discant. Hoc accipiendum de latina Grammatica. Poterunt tamen et elementa Graecae linguae his tradi.

A prandio hora duodecima operam dabunt musicae. Hora prima Fabellas Aesopi his aliquis interpretabitur et Figuras sermonis de Cicerone et Terentio demonstrabit. Hora secunda seu tertia aliqua aut insignis comparatio, aut aliqua chria de poëta, de oratore aut historia excerpta proponitur ad ediscendum et interpretatione diligenter enarrabitur.

Tertia classis.

In hanc redigentur elementarii pueri, quibus assidue inculcabuntur Grammaticae latinae elementa, lectionis scriptionis declinationum conjugationum cum his exercitia frequentabuntur. Audiant igitur hujus classis pueri hora sexta et ipsi Epistolas Ciceronis. Hora octava Grammaticam Ioan. Rivii, cuius et syntaxis ei praeponetur hora octava.

A prandio hora duodecima canere discant.

Hora prima breviores fabulae aut aliqua utilis et bona sententia his praeponetur, quam ediscant.

Hora secunda ad Grammaticae exercitia redibitur et interrogationes crebrae in his usurpabuntur.

Die quarto a magistris emendabuntur omnium classium scripta a pueris de argumentis quae praeceptores dictaverant. Videbunt etiam, ut aliquando ipsos pueros inter se committant et instituant mutuas ipsorum interrogationes et jubebunt quaerere de his, quae audierant a magistris.

Die primo, qui dominicus (vgl. oben S. 221) dicitur, hora sexta mane deinceps secundae et tertiae classi explicabitur Evangelii lectio diei illius ut antea.

Sed primae classis pueris de integro Evangelium S. Ioan. Graece aliquis interpretabitur et summa ejus partis, quam illa hora absolvere voluerit, breviter et discenti comprehensam(?) dictabit, ut illam memoriae mandent.

Die Sabbathi.

VI. Repetantur ea quae memoriter didicerunt.

VII. et VIII. Emendanda rursus scripta primae et secundae classis et . . . tertiae.

I. Audiant Catechesin Philippi classis prima et secunda, tertia Salomonis proverbia.

II. Interrogando exerceatur prima classis, secunda et tertia repetendis Grammaticae rudimentis. 5

Caput secundum. De Magistris et Praeceptoribus.

Quattuor sunt toti institutioni praepositi, de quibus Unus Magister, sive Rector Scholae, duo qui in docendo et observando fideliter et assidue adesse ei debebunt, et unus Cantor erit. Hos oportet esse viros bonos pietatis amantes doctos, qui 10 summa cura, fide et diligentia fungantur officio suo, et integritate et innocentia vitae ac probitate morum duces sint ad pietatem et virtutem discipulis eosque paterno affectu complectantur: quoque melius et rectius omnia administrari possint, dabunt operam ut rationes et consilia [cum de vita et moribus] sua [tum] de institutione et studiis puerilibus saepe conferant, operas distributas rite habeant et 15 animorum et doctrinae consensum perpetuo teneant atque custodiant, levitatem fugiant ac gravitate potius augeant auctoritatem apud discipulos suam.

Hi leges et quasi edictiones habebunt has:

Magistri ac praeceptores contra institutum principis neminem admittunto.

Missos in scholam pueros aut adolescentes examinanto. 20

Minus ad studia aptos notanto.

Dissolutos improbos contumaces reiiciunto.

Classes institutas in certos ordines distribuunto.

Inspectores aliquos et quasi censores aliorum creanto.

Autores idoneos latinos et graecos proponunto et interpretantor. 25

Exercitationes scholasticas scribendi disputandi declamandi ne amittunto.

Statis anni temporibus [coram scholae Inspectoribus aut aliis viris doctis] pueros examinanto.

Testimonia et commendationes ex officio probitatis tantum, respectu aut rogatu amicorum indignis ne praebento. 30

Domum proficiscendi potestatem raro ipsis faciunto, peregre proficisci pueros, nisi parentum literas acceperint, aut notos homines habuerint, ne concedunto.

Qui ultra concessum tempus sine magna gravique causa abfuerint, eos ad parentes communicata re, cum quibus oportet, remittunto.

Qui e ludo fugerint, eos ipsi per se ne recipiunto. 35

Extra collegium omnes simul ne absunto.

Peregrinationes frequentes ne suscipiunto.

Adolescentiae ne nimium indulgento.

Tertia hora Catechesis D. Phil. Mel. proponetur observanda primae et secundae classi. Tertia vero catechesis minor Argentinensium Ioan. Sturmio auctore.

8 *Von hier an beginnt die von P. Flemming freundlichst zur Verfügung gestellte Abschrift von* B. Quattuor, BD: quinque. 9 duo, BD: tres. 14 *Die eingeklammerten Worte fehlen in* BD. 15 saepe, D: saepius. 18 B: Hi leges et quasi edictiones ipsis latas h. 20 ff. *Hier beginnt* W. 23—26 *f. in* W. 27 *In W fehlen die eingekl. Worte.* 27 28 *sind in* D *gestrichen.* 29 30 *f. in* W. 31 BD *fügt ein*: Puerorum habitationes saepius inspiciunto. 31 32 *f. in* W *von* peregre *an.* 36—38 *f. in* W

In animadvertendo justa et miti severitate utuntor.

Minora delicta certo aliquo modo, contumaciam et dissolutionem verberibus coercento.

Flagicium scelusve commissum carcere vel exclusione puniri sinunto.

5 Delinquentem conscium et non indicantem eodem numero habento.

Leges statutaque post quartum quemque mensem, aut si res saepius postulat, legunto.

Legum auctoritatem constanter tuentor.

Caput tertium. De Oeconomo.

10 In hac schola, ut institui, ita etiam vivere et pasci communiter omnes debent. Huic curationi et toti administrationi domesticae praepositus est is, quem oeconomum vocamus. Is salaria ac vestes ac coetera, quae tam praeceptoribus quam pueris debentur, suo quoque tempore benigne praebebit atque distribuet. Aegrotantibus de cibis convenientibus ac medicinis prospiciet et praeceptoribus sua opera ac ope ad-15 jumento erit. Hic absque consensu praeceptorum neminem recipito neque defendito. Prandii coenaeve horam constitutam observato. Ancillis, cocis, ministris, ne adolescentum utantur consuetudine, interdicito. Ne quem ex studiosis dicto factove laedant, prohibeto. Pueros a Rectore vel propter blasphemias vel furta, ebrietatem, lusus contumaciamve traditos carcere vinculisve coerceto.

20 ## Caput quartum. De puerorum vita et moribus.

Pueri ideo congregati sunt, ut pietati Christianae cum summa Religione et amore virtutis et honestatis a tenera aetate statim imbuantur. Nihil igitur [enim] proponatur his ad discendum, nihil †cum coram animis commemoretur nihil denique †cum audire videreque eos fas sit, nisi quod castum et laudabile est. In ipsa coti-25 diana doctrina et consuetudine omnia quae legibus mandari et edici ipsis poterant, comprehensa sunt ac continentur. Ut tamen haec quasi sollenniter admoniti interdum magis ad animum revocent suum, et in improborum petulantia ac veluti cancellis includatur, horum officia et quid facere ipsos oporteat, quatuor capitibus praecipuis exponere visum est. Quorum primum pietatis est erga Deum et praeceptores. Se-30 cundum charitatis et benevolentiae erga condiscipulos, Tertium in genere morum et vitae praecepta continet, Quartum studiorum viam indicat.

Caput primum. De pietate erga Deum et praeceptores.

Pueri nostri imprimis amare et religiose colere, adorare invocare debent Patrem Domini ac Salvatoris nostri Jesu Christi filii ipsius, qui spiritum sanctum largitur 35 *credentibus verbo suo* et huic gratias agere pro ingentibus beneficiis, huic precibus assiduis mane vesperique commendare Christianorum magistratuum, Illustriss. principis, praeceptorum suam suorumque vitam, incolumitatem, studia, fortunas. Imprimis Deum orent, ut Ecclesiam Christi et huic servientes scholasticos coetus

2 3 f. *in* W. 3 D: vehementius coerciunto (*sic!*). 4 BD: puniunto. 5 D: delinquens *oder* delinquens. 5—7 *f. in* W. 6 B: institutaque. 10—13 *f. in* W. 11 D *streicht* domesticae. 15 Hic — defendito *f. in* W. 18—31 *f. in* W. 22 enim *f. in* BD. 23 D *für die unklaren Worte:* illorum, B *hat:* coram illis. 24 cum *f. in* D. 24 est, BD: sit. 26 sunt et continentur, BD: sint et contineantur. 27 ac, D: his. 29 et praeceptores *f. in* B. 36 W: generosi nobilis.

misertus nostri, peccatisque nostris propicius protegat et his periculosissimis temporibus defendat ac tueatur adversus manifestos furores Sathanae: et ut dirigat consilia atque actiones omnium et studia haec puerilia ad laudem et gloriam nominis sui, et incrementa Ecclesiae Christi et commoda Reipublicae. Denique, ut quemque ea cogitare dicere facere inque iis occupari velit, quae ipsi placeant et grata sint et confidente animo ab eo omnia bona expectare per et propter Christum, filium ipsius. Nihil feliciter incipi agive posse sed omnia inauspicato geri existiment ac sciant, quae non inchoentur et fiant in nomine Christi. Hujus sanctissimum nomen ne quis dejerando execrandove blasphemet: qui fecerit, graviter punietur aut communitate hac scholastica [penitus quoque] ejicietur.

Ad praeceptores quod attinet, hos debent omnes tanquam parentes amare, observare ac venerari, recte monentibus obsequi, non irasci castigantibus, docentes dicentesque attente auscultare, de praeceptis doctrinaque ipsorum praeclare sentire. Nemo ulli ex praeceptoribus refragator aut responsato, Omnes jussa studiose et accurate exequuntor. Irrisionis contemptusque praeceptorum ejectionis poena esto. Magistris inscientibus e lectione aut collegio et templo ne abeunto. Ipsis quoque non permittentibus nihil emunto, vendunto, permutanto aut aliis donanto. Aes alienum parentibus aut magistris non consentientibus ne contrahunto. Iniurias nec verbis nec factis ulciscuntor, sed autores harum coram magistro praeceptoribusque suis accusanto.

Querelas ad nullos nisi ad praeceptores deferunto.

Quae in ludo geruntur, foris ne eliminanto.

Caput secundum. De mutua charitate et benevolentia discipulorum.

Scholasticae communitates animorum maxime conjunctione conservantur. Quare unusquisque condiscipulum suum singulari benevolentia et humanitate complectatur et cum socio vitae et studiorum fraterna charitate copuletur. Habebunt hi ordines suos et in decurias distribuentur: itaque inspectores suos et decuriones observabunt.

Etsi autem omnes condiscipuli sunt, qui in hoc collegio educantur, tamen se quisque arctiore quadam necessitudine cum suo contubernali conjunctum esse arbitretur atque statuat. Omnes itaque inter se placide et mansuete et in contubernio suo quiete absque tumultuatione munde et iucunde versentur. *Rixas et altercationes* et barbaricas contentiones *ne usurpanto. Offensionem atque odii causas nulli praebento.*

De studiis.

De studiis invicem et amice communicanto. Bonos et studiosos diligunto et imitantor. Improbos et negligentes emendanto corriguntoque. Lapsus errantesve admonento. Obstinatos et audire nolentes magistris indicanto. Eos qui pro animo delicta aliorum aperiunt, nulla verborum contumelia iniuriave afficiunto. Decurionem sui ordinis et inspectorem tanquam superiores audiunto.

---

1 D: miseritus. 6 per et *in* W *gestrichen.* 9 dejerando, D: jurando. 10 *Die eingekl. Worte fehlen in* D. 12 W: docentes denique. 14 W: Omnia. 15 *f. in* W. 16 et templo *in* BW *gestrichen.* 17 18 *in* W *hinter* 18 19. 17 18 *in* B *gestrichen.* 18—20 *f. in* W. 23—32 *in* W *bis auf den Schlußsatz gestrichen.* 28 sunt, D: sint. 29 B: devinctum esse arbitrabitur et statuet. 30 itaque, BD: igitur. 32 *bildet in* W *den Anfangssatz des nächsten Abschnittes.* 34 *hinter* studiosos *setzt* D: eligunto *ein.* 36 D: obstinaces. 38 D: superiorem.

Absentibus praeceptoribus Decuriones ipsi reliquos observanto. Ne quis a cubiculo absit, cum adesse debet, Inspectores animadvertunto. Ne quis socii corpus laedat aut vulneret, magna cura omnes cavento.

Caput tertium. De moribus puerorum.

5 Morum doctrina est, ut diximus, cotidiana, ad horum curam est voluntate et obsecundatione opus Severitas enim edictionum probos non facit, quamvis interdum improbitatem reprimat. Visum tamen fuit quasi legum gravitate quadam uti in admonendo quemque officii sui et subjiciendo praecepta honestatis.

Ante omnia igitur *vetamus usurpari blasphemias mendacia furta ebrietatem cra-* 10 *pulam ludos iocosque turpes et scurriles, obscoena dicta et quidquid manifestam atque animadvertendam turpitudinem continet.* in qua parte delinquentes flagris, carcere, ejectione pro magnitudine peccati punientur.

Nostri igitur pueri omne scelus et flagicium et omne sive naturae sive †poenae consuetudinis vicium abiciunto et emendanto et coercento cupiditates pueriliter exsul- 15 *tantes.* et qua de causa principis munificentia alantur et a suis huc missi sint, semper cogitent.

De moribus in Templo.

Templum jussi modeste cumque silentio bini adeunto. De loco atque sede ne pugnanto. *Sacris reverenter astanto Cautiones pie attenteque audiunto.* Inter con- 20 cionandum ne legunto. Voce simul et pectore Domino canunto. Aliquid, quod ad pietatem et vitae emendationem attinet, memoriae mandanto et a concione magistris recitanto, postea annotanto.

In cubiculo.

Mane aere dato signo surgunto et apertas ianuas habento. Lectos statim ster- 25 nunto et cubicula purganto. Manus os oculos pure lavanto. Crines pectunto. Calceos tergento. *Libros compositos* paratosque *habento.* Lectum substratum ne scindunto perduntove cumque stern . . ., diebus singulis invertunto. Matulam ad lectum tectam habento, nec nisi in loco monstrato effundunto. Supellectilem et vestes asservanto.

30 In alterius cubiculum ne ingrediuntor.

Exeuntes introeuntesque cubicula sua taciti sunto. Quo tempore studiis vacandum est, ne canunto neve exercitiis, quibus alii impediuntur, utuntor. *Strepitus,* item clamorem *quibus aliorum studiis obstant, ne excitanto.* Ne damnum dent aliis, vasa quibus utuntur, ne effundunto aut frangunto.

1 *Der Satz* Ne quis etc. *f. in* D. 3 B *streicht* omnes. 6 D: obsecutione W: observatione. 13 poenae *in* Z *mit Kreuz;* D: pravae. 14 D: coerceant. 15 et: D *schiebt* cur *ein.* 19 B. *streicht* Inter *bis* legento. 20 BD *schiebt ein:* Ne garriunto neve oculos in omnes partes circumferunto. 21 B: memoriae mandanto et in lectione Catechismi. 22 BD *fügt ein:* Reliquum diei festi lectione sacrorum librorum transigunto.
24 D *schiebt ein:* Deum pia precatione adoranto. 26 BD: tergunto. 26—28 *f. in* BDW.
29 D *fügt an:* Purgatis cubiculis pallatium ordine singuli verrunto. Purgamenta et sordes in locum monstratum efferunto. Spongiam, pectinem, speculum, scopas et reliquum mundum scholasticum comparanto. 32 D: ne clamanto, ne canunto etc. 33 D: clamoresve. 34 D *fügt an:* E Musaeis ab hora quinta usque ad sextam, ab undecima usque ad duodecimum, a sexta usque ad septimam ne egrediuntor. Ante musaea et cubicula nullo lusus genere utuntor. In aedificiis libidine stultitiaque nihil corrumpunto. De Fene-

Candelas ardentes in cubicula ne importanto. Vesperi signo aere dato dormitum se conferunto. Antequam quieti se tradant, quod toto die dixerint egerintve, animis repetunto. Cum precibus et gratiarum actione indormiunto.

In Mensa.

Ante et post cibum preces animis quidem universi, sed et ore ac voce, qui jussi 5 fuerint, *dicunto* ac clara voce pronuncianto.

Cum preces fiunt, cuncti assunto.

Quibus legendi munus incumbit, clare distincteque legunto.

Ne avide voranto neve cibo aut potione se ingurgitanto.

Ad bibendum se invicem ne invitanto: panes, carnem, orbes in habitationes suas 10 a mensa ne auferunto.

Panem in frusta, quibus pro orbibus aut quadris utantur, ne secanto.

Ex patinis nihil sumunto aliisve danto.

Ante culinam modeste se gerunto.

Orbes ligneos, mappas mantiliave ne frangunto aut cultris scindunto. 15

Sublatis mensis ordine placideque exeunto.

Ientaculum merendamve sumentes aut bibentes a coena loco solito et modeste id faciunto.

In Ludo.

Suo quisque loco et ordine sedento. 20

Libros et caetera instrumenta scholastica in promptu habento. In horae ipsius puncto universi et singuli [ad lectiones] adsunto.

Lectione finita, sicut modestos decet, cubicula petunto. Si charta aut quid emendum simile aut aliud quid agendum est, id a prandio coenave emunto aguntove, quod magni momenti non sit. 25

De moribus in Publico.

Per urbem, si quid expediendum negotii, ne cursitanto. *Si eunt in publicum, exemplum liberalis et gravis disciplinae prae se ferunto.*

Ad studia literarum omni festinatione rursus properanto.

Magistratus Theologos senes *praeceptores* oeconomum *aliosve honestos viros* obvios 30 *honore et reverentia prosequuntor.*

Domum ad parentes amicosve dimissi ne dedecori studiis sint et collegium nostrum dehonestent, summa cura studioque cavento.

In publicis locis, foro, templo, vicis otiosi ne sedento.

---

stris in aedificia subjecta plane nihil projiciunto. Fenestras nec in musaeis nec in cubiculis demunto. 1 *f. in* B. 2 dixerint, D: audiverint, W: didicerint. 3 D: dormiunto. 4 f. *Der ganze Abschnitt mit fast gleichem Wortlaut, aber in anderer Reihenfolge in* B. 8 *f. in* W. 12 *f. in* W, B: Panem in tenues laminas. 14 B: Ante cellarium etc. 15 *f. in* W. 18 B D *fügt an*: Ministri e patinis nihil sumunto aut aliis danto. 22 D *läßt die eingeklamm. Worte aus.* 23 B *läßt den Satz* Si — sit *aus.*

25 momenti, D: negocii. | D *fügt an:* E lectione praeceptoris ante finem horae ne egrediuntor. Libros alienos in lectione ne habento. Lectionem praesentem diligenter et attente audiunto, ne aliud suscipiunto. Annotata fideliter describunto. 27 W: Per pagum.

30 W: Nobilem. | honestos, D: graves. 32 D: amicosque. 34 otiosi, D: vitiosi (— e?).

De sermone.

Sermone tam apud magistros quam socios latino semper utuntor. Is sermo, ut verbis puris propriis constet, conautor.

De rebus turpibus et flagitiosis verba ne faciunto. Male et irreverenter cum 5 nemine loquuntor.

Breviter: In dictis omnibus improbitatem et lasciviam vitanto.

De consuetudine cum aliis.

Cum bonis probatisque hominibus libenter et officiose versantor.

Civibus peregrinisque, qui quasi inspectores disciplinae puerilis et judices morum 10 nostrorum sunt, faciles et humanos se ostendunto.

Arrogantiam fastidiumque abjiciunto.

Natu majoribus et melioribus parento.

Minoribus et imbecillioribus consulunto et parcunto.

Cum aequalibus congruunto et animis et sententiis.

15 Ministrorum et cocorum consuetudinem fugiunto. Convivia ne agitanto. *Ad choreas et lustra ebriorum ne accedunto.*

Foris ne cubanto. Frigida ne lavanto.

De exercitationibus corporis et lusione.

Certo ac praefinito loco se exercento. Vacatione a studiis non data ne ludunto.

20 A prandio ultra horam undecimam, a coena ultra sextam ludendi tempus ne extrahunto.

Inter ludendum ne rixantor pugnantove, neve nimium lasciviunto. Saxa ligna tela ne jaculantor. In aedificiis nihil frangunto aut destruunto. Qui ludunt seque quovis modo exercent, civibus id spectantibus ne faciunto. Tessaras, chartas luso-25 rias, talos et omne genus lusionis turpis et inhonestae detestantor. Pecunia libris pignore et quidquid horum nomine comprehenditur, ne ludunto.

De vestitu.

Togas nimium breves deque humeris pendentes ne habento. Vestimenta scissa ne gestanto. *Vestes omnes forma usitata non scurrarum aut militum more fieri* 30 *curanto.*

---

9 BD *schiebt ein:* Peregrinis faciles se et humanos ostendunto. Erga hospites eruditos et honestos viros ita se gerunto, ut exemplum liberalis et gravis doctrinae prae se ferant.

9—11 *f. in* W. 11 D: abjiciunto et fastum. 15 D *schiebt nach* ministrorum *ein:* ancillarum. 15—17 in W. dem folgenden Abschnitt angefügt. 15 B *schiebt nach* agitanto *ein:* In cauponam aut extra coenobii locum insciis magistris ne abeunto.

In oppidum ablegati aut dimissi honeste se gerunto, necessaria statim efficiunto, aut coemunto ac statuto tempore revertuntor.

Potu ac cibo ne se ingurgitanto.

Dann folgt Zeile 16 *und* B *fährt fort:* Licentiam quamcunque in monasterio vagandi aut in hortos et arbores conscendendi sibi ne sumunto.

Purgamenta ex habitationibus proiicienda in Salam ne coniiciunto.

In aedificiis nihil frangunto.

19 BD *schiebt voran:* Exercitatione ad animi recreationem moderata adhibento. | D: praescripto. | D *schiebt ein:* et in ludum seque quovis modo exercent, civibus inspectantibus id ne faciunto. · 23 W *schiebt nach* tela *ein* globos. | BD *streicht den Satz* Qui — faciunto, W auch noch den folgenden Satz. 25 D *streicht* talos. 29 B *streicht* non — more.

Sordibus et ineptiis maxime carento. Munditiem honestam et decoram amanto. Supellectilem suam tam librorum quam vestium, ut et parentibus et amicis ac praeceptoribus reddere rationem possint, consignatam habento.

Nullo armorum genere succincti sunto.

De famulorum munere et officio. 5

Famuli cibos portanto et mensas sternunto atque tollunto. Pallacia et auditoria ter septimana verrunto et purganto. Aegrotorum curam sedulam et diligentem gerunto. Vasa in balneo ne perdantur, providento.

Tempora surgendi, cubitum eundi, edendi, a lusionibus cessandi campanula significanto. 10

De Studiis. Caput VIII.

Ad studia, quod attinet, ordine et tempore omnia agunto.

Praesentis temporis rationem habento.

De horis bonis male collocatis saepius cogitanto.

Meditando legendo scribendo loquendo assidue exerceutor. 15

Memoriae necessaria mandantor.

Ad doctrinas praeceptorum *antequam accedunt, ea quae audienda sunt, legendo percurrunto.*

Audita diligenter repetunto.

Formas orationis et dicendi genera ipsi colligunto et annotanto. 20

Diem totam in certas horas, ut quid quaque sit agendum, sciant, distribuunto.

Epistulas, carmina, versiones diligenter componunto, eadem stato die afferunto.

Quae proponuntur aut adpinguntur describundo, in tempore ipsi describunto.

Ordinem studiorum, ut illis praescriptus est, habento et *observanto.*

In doctrina publica. 25

Hora quinta in auditorio majore ad dicendas preces omnes classes conveniunto.

Antequam auspicetur doctrinam suam praeceptor, carmen aliquod himnumve canunto.

Praeceptorem interpretantem aut puerum recitare pronunciareve iussum attendunto.

Recitare pronunciareve aliquid jussi voce clara et expedita loquuntor. 30

Annotando scribendoque suum quisque officium studiose exequuntor.

Si qui forte a publica doctrina abesse coguntur, id absque ipsius Magistri et eius qui tum docebit, permissu ne faciunto.

Libros, cum quid pronunciandum memoriter aut disputandum, ne inspiciunto.

Quae a praeceptoribus audita sunt, ea tantummodo interroganto, proponunto. 35

Malis aut Authoribus aut interpretibus ne utuntor.

---

1 D *tilgt den Satz* Sordibus — carento. 2 B *streicht* Supellectilem — habento. 3 D: habeant. 5 *Der ganze Abschnitt fehlt in* W. 6 D: struunto. 7 D: ter in s | D: diligentiam. 8 D *fügt an:* A pueris, si amandentur aut facere aliquid jubeantur, absque scitu et consultu praeceptorum ne faciunto. Scholae leges et instituta ut caeteri sic observanto. 9 D: campanulis. 11 *Die beiden folgenden Abschnitte fehlen in* D, *stehen in* B *und* W. 16 BW: maudanto. 26 *fehlt in* B. 27 *Die Worte* Antequam — praeceptor *fehlen in* W. B: auspicentur — praeceptores. 32 B: magistri, qui tum docet. 36 BW: et — et.

Haec proponere hoc tempore visum, secundum quae rationes suas instituere et vitam moresque componere omnes debebunt. Hoc et Deo gratum et jucundum principi et ad spem felicis successus ac melioris fortunae optimum universis est futurum. *Contumaces autem et malos primum divina vindicta corripiet, deinde et* Illustriss. prin-
5 cipis *severitas ulciscetur. Cuius* ii, *quibus administratio et cura scholae commissa est, diligenter* sunt *executores* futuri.

Deus pater Domini nostri Jesu Christi inchoata et instituta ad laudem ipsius provehat et conatibus nostris favorem benigne aspiret et perficiat, ut nostrae operae utiles sint. Ecclesiae Christi et Reipubl., cui regnanti cum filio et Sancto Spiritu,
10 uni, vero, omnipotenti Deo sint laus honor gloria sine fine. [Amen.]

Misenae, VII. Id. Aug. Johannes Rivius Scholarcha
Joachim Camerarius }
Wolffgangus Meurerus } Inspectores
Georgius Fabricius Rector Scholae.

Famulorum officium (*nur in* D).

Famuli negocia puerorum in urbe curanda exequantur horis a lectionibus vacuis.

Mane et vesperi aera pulsent, cum surgendum est e lecto aut redeundum in cubiculum est, item cum prandendum aut coenandum.

15 Singulis septimanis purgent lectoria et refectorium, singulis mensibus chorum templi.

Palatiorum purgatio et cubiculorum singulis diebus imposita est inspectoribus, purgamenta statim deportanda sunt in locum monstratum, qui id facere neglexerit, alteri famulo id observanti numeret nummos aliquot iudicio praeceptoris.

Tempore prandii aut coenae sternant menses et postea easdem tollant.

20 Suos quisque observet cum diligentia, neve quis panem aut carnes, aut alia tollat, curent.

Impuras, sordidos quique mappas scindunt aut cantharos perforant, notent.

Qui garruli, propinatores et voraces sunt, eos inspectori indicent.

Cibum potumque mundi et in tempore apponant.

25 Ante culinam ne garriant aut ringentur.

De patinis nihil aut ipsi tollant aut tolli patiantur.

Praeter eos cantharos, quos apponit oeconomus, alios ne habeant, aut si apportant, illis adimantur.

Post cibum sumptum cultros et cochlearia quaevis mensa in suas thecas aut
30 cistellas reponat.

Ne quis a precibus absit aut ante preces exeat, attendant.

Ne quis exeat immodeste aut cum clamore, inspiciant.

Meminerint se una cum angelis ante mensas astare cum honore, et sciant Deo se munus exhibere gratissimum.

35 A consuetudine eorum, qui in culina ministrant, plane abstineant.

Finito prandio aut coena vasa mensarum reponant in loca destinata, cochlearia, patinas, pocula, orbes, cantharos, dyotam pensilem atque alia.

Sublatis mensis sternant suam, orant(?) et cibum modeste capiant, et de mensa, suo quaeque loco reponant.

1—14 *fehlt in* DW. 7 B *gibt die Überschrift* Oratio *und schließt* 10 *mit* Amen. *Das übrige f.* 14 ZW *schließen hier.*

Cum jentaculum sumunt minimi, semper unus e famulis adsit, qui uideat, ut statim in lectionem redeant et mensas abstergant.

Cum merendam sumunt, adsint famuli omnes ad apponendos cantharos et unus ad panem et caseos dividundos, rursus cantharos de mensa tollant et reliquas in culinam deferant, et micas, ne pedibus terantur, pure verrant. 5

Vesperi cum potum afferunt, modesti erunt, e cantharis ne bibant, in cellarium una ne descendant.

Ante culinam ne rixentur aut ineptiant, ne sint malo exemplo familiae.

Cum balneum paratur, bini simul ingrediantur, neve pueri clament aut immodeste se gerant, ne aquam temere effundant aut ultra tempus morentur, observent et 10 indicent.

Virgas in promptu semper habeant.

Qui praefectus est valetudinario, curet aegrotos, cibum potumque in tempore afferat, medicinas apportet, locum quotidie purget, ut preces fiant, prospiciat.

Absque jussu medici aut alicujus praeceptoris nihil illis praebeant. 15

Alios ad aegrotos ne admittant, qui nugas agunt, aut aegrotis sint(?) molesti, ne lectiones ipsi temere negligant.

Nemo famulorum inscio praeceptore e ludo exeat aut aliquid importat (-et?).

Si quid curandum est in oppido, id post prandium aut coenam agant.

Lectionem omnino nullam negligant, nisi aegroti alicuius causa aliquid faciendum 20 sit, modo ut id fiat, appellato prius inspectore.

Si quis e morbo evasit, vitam emendet et utatur gratiarum actione et testamento Christi fidem suam confirmet et praebeat significationem se futurum meliorem. Finis.

EINE ALTELSÄSSISCHE FIGURENGRAMMATIK

Von Joseph Knepper

Im Verlage von Heitz-Mündel in Straßburg ist unlängst in Faksimile-Reproduktion ein Büchlein erschienen, das ohne Zweifel das Interesse weiter pädagogischer Kreise erregen wird.[1]) Leider ist die Einführung des Herausgebers unzulänglich, da sie den Käufer des Werkchens über die wichtigsten Vorfragen im Unklaren läßt bezw. sich für solche Fragen mit dem Hinweis auf die noch zu nennende, tüchtige Abhandlung von Klement begnügt. Weiteres zur Kritik werde ich in meiner Besprechung der Ausgabe in der Deutschen Literaturzeitung bringen und auf alles in meiner demnächst im gleichen Verlage erscheinenden Geschichte der altelsässischen Schulen zurückkommen. Hier möchte ich bloß in kurzer Skizze den Schulmännern von heute ein Bild von der Eigenart des prächtigen Büchleins geben; daß ich dabei ein wenig auch über den Verfasser plaudere, wird man um so eher verzeihen, als er außerhalb des Elsasses kaum bekannt sein dürfte.

Matthias Ringmann, ob seiner Liebenswürdigkeit nach echter Humanistenart 'Philesius' zubenannt, steht unter den elsässischen Humanisten in vorderster Reihe.[2]) Wo er geboren wurde, ist trotz aller Kombinationen neuerer Forschung nicht ausgemacht. Schlettstadt kommt als Geburtsort sicher nicht in Betracht, nennt er sich doch selbst 'Vogesenkind' (Vogesigena). Ohne allen Zweifel hat deshalb seine Wiege in einem Wasgaudorfe gestanden. Möglich immerhin, daß er 'ein Bauernsohn (paganus) aus Reichsfeld' war.[3])

Sein Geburtsjahr — 1482 — fällt in eine Zeit, wo im Elsaß der keimende Humanismus nach fester Gestaltung ringt, wo im lebendigen Synergismus Alte wie Junge tüchtig bei der Arbeit sind, dem neuen Gedanken eine Heimstätte zu schaffen und zu sichern. Da mag auch der junge Ringmann in der Heimat

---

[1]) Die Grammatica figurata des Mathias Ringmann (Philesius Vogesigena) in Faksimiledruck herausgegeben mit einer Einleitung von Fr. R. v. Wieser, Straßburg 1905 (63 S., dazu 16 S. Einleitung).

[2]) Grundlegend ist auch für ihn Ch. Schmidts Hist. littéraire de l'Alsace à la fin du XVe et au commencement du XVIe siècle, Paris 1879, 2 Bände (über Ringmann II 87 ff.). Ergänzungen bringen Goedeke, Grundriß I 433 ff. (2. Aufl.), G. Knod im Jahrb. für Gesch., Sprache und Lit. Els.-Lothringens 1885, S. 64 ff. und Th. Vulpinus (Renaud) ebenda, 1902, S. 127 ff. — Zur Figurengrammatik s. jetzt auch K. Klement, Zur Geschichte des Bilderbuches und der Schülerspiele (Sonderabdruck aus dem Jahresberichte des K. K. Staatsgymnasiums im XIX. Bezirke Wiens, Leipzig 1903).

[3]) S. Vulpinus a. a. O. S. 130.

eine wackere Schulung genossen haben, aber wir stehen wieder vor einem Dunkel; nur daß er Schüler Hofmanns in Schlettstadt gewesen ist, wissen wir durch eine Entdeckung Knods jetzt sicher.[1]) Sein Weg führt ihn mit einer Anzahl strebender Landsleute nach Heidelberg, und nun beginnen seine Wanderjahre, die ja dazumal mehr als je auch wirkliche Lehrjahre waren. Vom Neckar zieht er zur Seine und hier bildet er sich erst zum zünftigen Humanisten aus. Für ihn wie für so viele seiner Landsleute bedeuteten Publius Faustus Andrelinus und Faber Stapulensis etwas Gewaltiges. Um 1503 kehrt Ringmann nach Straßburg zurück, hier arbeitend in dem Kreise, den Wimpfeling geschaffen: er wurde des Alten gelehriger Schüler, wenn er freilich auch einen Humanismus aufzuweisen hat, der ungleich geläuterter ist als der des Schlettstadter Sattlersohnes.

Straßburg bot, was seine Schulen angeht, damals kein erhebendes Bild. Ein Wimpfeling rang vergebens nach Besserung, und seine 'Fechtschul' blieb eine Illusion. Ringmann ging deshalb, um sich als Schulmeister zu betätigen, nach Colmar. Auch hier Enttäuschung. Bissig nimmt er von den 'Kolbnarren' Abschied, und aus Not privatisiert er als Lehrer in Straßburg. Da packt ihn wieder die Wanderlust. Über Freiburg — wo er sich in einer literarischen Affaire Prügel holt[2]) — geht's nach Italien, aber nur für kurze Zeit. Dann ist er wieder in Straßburg, um hier wie so viele aus der Zunft der elsässischen Humanisten bei den großen Straßburger Firmen als Korrektor zu arbeiten. In ähnlicher Art[3]) war er auch tätig an dem Orte, der ihm schließlich Rast und Ruhe bieten sollte, in St. Dié.[4]) Er ist somit einer der wenigen, die vom Elsaß nach Lothringen herüber die Brücke schlagen. Das Milieu[5]) mochte dem Elsässer behagen: er fand schon wackeren Humanismus dort und Männer — u. a. Waldseemüller! —, die sich mit Wärme der Wissenschaft annahmen.[6]) Aber des rührigen Mannes Tage waren gezählt. Ringmann war immer kränklich gewesen, nun siechte er nur zu schnell dahin, und bereits im Herbste 1511 erlöste ihn der Tod von langem Leiden.

Unser Humanist trägt etwas Unstätes, Ruheloses an sich — es war ja das Schicksal so vieler dieser Zunft, zumal auch der Elsässer Scholaren. Seine Ausbildung ist deshalb auch keine ganz einheitliche, aber dennoch tritt er für uns, wie schon angedeutet, in die erste Reihe seiner Landsleute aus jenen

---

[1]) S. dessen Bemerkung in der Schrift: Aus der Bibliothek des Beatus Rhenanus, Schlettstadt 1889, S. 42. (Ebenda wird auch ein zweimaliger Aufenthalt Ringmanns in Paris sehr wahrscheinlich gemacht.)

[2]) Ich verweise kurz auf meine Wimpfelingbiographie S. 216.

[3]) Man mißverstehe das freilich nicht. Korrektoren wie Drucker waren ja damals vielfach Gelehrte schlechthin, namentlich begeisterte Humanisten. An ein abhängiges Dienstverhältnis ist also hier gewiß nicht zu denken.

[4]) Schulmeister in Schlettstadt, wie Klement S. 25 nach alter Quelle annimmt, ist Ringmann nie gewesen.

[5]) Gut gezeichnet bei Schmidt a. a. O. S. 109 ff.

[6]) Über seine Sendung von dort nach Italien zu einem bestimmten literarischen Zwecke kann hier nicht weiter gehandelt werden.

Tagen. Begabt mit mehr als mittelmäßigem Talent, unersättlich, sich die Bildung seiner Zeit anzueignen, stets wacker vorwärts strebend trotz Not und Schmerzen — so steht der Elsässer noch heute vor uns. Er war ein gewandter und feiner Latinist, ein guter Grieche, ein Mann weiten Blickes, der nicht Halt macht bei den landläufigen Fächern des damaligen Schulhumanismus. Was er erstrebt und geschaffen, beweist das. Seine literarische Tätigkeit freilich war nicht gerade bedeutend, aber sie ist charakteristisch.

Seine für die Schuljugend bestimmten 'Hemistichia Poetarum' brauchen kaum erwähnt zu werden, ebensowenig seine Ausgabe von vier Plautinischen Komödien, wohl aber verdienen Beachtung die geographischen Werke, die er zum Druck beförderte, Werke, die — wie die 'Instructio manuductionem prestans in cartam itinerariam Martini Hilacomili'[1]) — sich mit den neuen Entdeckungen beschäftigen und eine ganz eigene Seite der damaligen Editionstätigkeit im Elsaß repräsentieren. In der Geschichte der deutschen Übersetzungsliteratur ist Ringmanns Name verewigt durch seine Version Cäsars. Nur wer zu vergleichen versteht, ermißt den gewaltigen Abstand, der diese Leistung von so vielen ähnlichen aus jenen Tagen scheidet. In Form und Sache ist die Übertragung gleich gut und gelungen, die Einführung höchst bemerkenswert.

Wir sind damit zu seiner Grammatica figurata gekommen. Der Zusatz zum Titel verrät in aller Kürze Anlage und Tendenz des Ganzen. Daß der immer noch allmächtige Donat und der ebenfalls in hohem Ansehen stehende Remigius[2]) zugrunde gelegt werden, kann nicht wundernehmen: die elsässische Schule operiert trotz ihrer Durchtränkung mit dem Humanismus noch Jahre lang mit dem alten Rüstzeug.[3]) Aus der Einführungsepistel des feingebildeten Kanonikus Lud, in dessen Offizin die Grammatik erschien, ist für uns die Auslassung von Interesse, daß Ringmann auf seine Anregung hin hurtig ans Werk gegangen sei, zumal er dergleichen schon von seinem Pariser Lehrer Faber her gekannt habe. Was als Antwort darauf von Ringmann in der peroratio auseinandergesetzt wird, verrät den Mann wackerer Initiative, zugleich den Mann praktischen Anfassens, der der gequälten Jugend einmal etwas anderes, nämlich Scherz und lustige Kurzweil, bieten und sie trotzdem auch in seiner Art wirklich fördern will.

Das von ihm zu diesem Zwecke ersonnene Spiel repräsentiert sich nun als veritables Kartenspiel in dem Sinne, daß die Teilnehmer die ihnen eingehändigten Karten im Verlaufe des Spiels auswerfen müssen. Die Zahl der Mitspieler kann natürlich schwanken, doch muß vor dem Spiele ausgemacht werden, ob *generaliter*, d. h. mit allen Karten, oder *specialiter*, d. h. mit einem beschränkten Kartenkomplexe gespielt werden, ob sich also das Examen über alle oder nur über bestimmte Redeteile erstrecken soll.

---

[1]) Natürlich Waldseemüllers; die Werke selbst siehe im Schmidtschen Index bibliographicus. Näheres kann hier nicht gebracht werden.

[2]) S. über ihn u. a. Joh. Müller, Quellenschriften und Gesch. des deutschsprachlichen Unterrichts (Gotha 1882) S. 259.

[3]) Belege in Fülle bringt meine Schulgeschichte.

Die Darstellung der Redeteile durch die gewählten Bilder hat ohne Zweifel viel Originelles, und ebenso eigenartig, oft direkt verblüffend ist die Art, wie die sonstigen grammatischen Begriffe repräsentiert werden. Im allgemeinen muß auf den Druck selbst verwiesen werden, nur seien hier ein paar charakteristische Darstellungen wenigstens gestreift. Unter den Redeteilen schaue man sich z. B. das Partizip an! Ringmann verfiel auf den Gedanken, einen Bettelmönch zu wählen in wörtlicher Anlehnung an die Bedeutung des Terminus: er 'nimmt' eben vom König (Verbum) wie vom Pfarrer (Nomen) seinen 'Teil'. Das ist nicht so übel; bedenklicher will uns der Schenk als Konjunktiv erscheinen: er 'vereinigt' die Gäste an der Tafel. Die Figur des Narren, der alle möglichen Gesichter schneidet, als Ausdruck der Interiectio ist jedenfalls nicht schlecht gewählt.

Überhaupt müssen wir der Findigkeit des Herausgebers alle Hochachtung zollen, denn tatsächlich gehörte ein ganz besonderes Talent dazu, für die hier auftretenden, oft durch und durch abstrakten Begriffe ein sinnfälliges Bild zu finden. Daß da allerdings manches nach argem Notbehelf aussieht, kann man verstehen, und Ringmann selbst hat es gefühlt.[1]) So wird jeder höchlichst erstaunt — oder noch mehr als das — sein, wenn er auf die emblematische Wiedergabe des Casus obliquus und Casus rectus stößt: hier ein Knabe, der die Treppe 'geraden' Weges herunterfällt, dort einer, der 'schief' heruntergeflogen kommt. Für die Darstellung von Masculinum und Femininum wählte er Knabe und Mädchen; das Neutrum war aber eine Bank, weil — scamnum[2]) eben ein Neutrum sei: wir merken leicht die Inkonsequenz in Anlage und Durchführung. Die Karte für das Genus commune zeigt einen — Zwitter, der mit verblüffender Deutlichkeit gezeichnet ist. Wer weiß, wie naiv man dazumal über solche Dinge, auch im Schulsaal, dachte, wird sich über den Holzschnitt nicht mehr wundern. Den Begriff simplex, der für die figura nominis u. s. w. in Betracht kommt, gibt er wieder durch das Bild Christi am Kreuze, *qui teste propheta simplex sicut ovis ad occisionem est ductus* . . . Zum Schlusse sei hingewiesen auf die Art, wie Ringmann die Modi verbi darstellt. Der Indikativ hat als Karte eine 'zeigende' Hand, der Imperativ einen Reichsapfel, der Optativ einen bittenden Mann, der Konjunktiv einen — Hobel, denn den gebrauchen die Tischler, *dum aliqua aptissime 'coniungere' volunt* (!), der Infinitiv eine Himmelskugel als Zeichen des 'Unendlichen'.

Bemerkenswert ist die Kombination von Bild und Buchstabe in der Wiedergabe der Kasusendungen des Genitivs. Zirkel und Joch ergeben z. B., wie man sich bei einiger Phantasie ja herausdenken kann, den Auslaut *AE*, Fackel und Horn *IS* u. s. w. Dasselbe Prinzip kehrt wieder bei der Versinnbildung der Genera und Coniugationes verbi, wo z. B. der Zirkel = *A* den Vokal der ersten, das lange Joch = *E* den der zweiten, das kurze Joch = *ĕ* den der dritten und die Fackel = *I* den Vokal der vierten Konjugation bezeichnet.

---

[1]) Vgl. seine Worte fol. D 4[b] und E 4[a].

[2]) Das Beispiel hat auch Donat, und Ringmann hat es, wie er selbst gesteht, direkt von ihm entlehnt.

Der Gang des Spiels war einfach. Wer gewinnen wollte, mußte die in Frage kommende Karte ausspielen und deuten, was für die Tendenz des Ganzen zu beachten ist. Aufgepaßt werden mußte also auf jeden Fall, und ein verworrener Kopf mußte ebenso sicher verlieren wie ein Dummkopf. Die erste Frage lautete immer: 'Wie viel Redeteile gibt es?' Antwort war die Karte mit der figürlichen Gesamtdarstellung der Redeteile — und Deutung derselben. Die zweite Frage beschäftigt sich mit dem in Betracht kommenden Redeteil, die dritte verlangt die Accidentia des betreffenden Redeteils u. s. w., so daß hier das Prinzip obwaltet, die ganze Elementargrammatik jedesmal von der äußersten Peripherie bis zum kleinsten Zentrum, der engsten Definition durchzuarbeiten. Dabei ist zu bemerken, daß auf jede Frage mit einer Haupt- und einer Nebenkarte geantwortet werden mußte, die eben zusammengezeichnet waren. So hatten alle Karten, die sich auf das Nomen bezogen, einen predigenden Pfarrer als Symbol.[1]) Dieses Bild stellt die Hauptkarte dar (stark so groß wie unsere Spielkarten). Rechts unten war nun jedesmal die Nebenkarte, die für die weiteren, das Nomen betreffenden Fragen berechnet war, eingezeichnet. Wegen der vielen Unterfragen war das ganze Spiel sehr stark. Es konnte natürlich nur mit Karten gespielt werden, die unseren Kartenblättern ähnelten; sie mußten also vom Holzschneider angefertigt und entsprechend aufgezogen werden. Die Zeichnungen in unserer Grammatica figurata bildeten wohl durchweg das Druckoriginal für solche zum Spiel verwendeten Karten; sicher ist das aber nicht. Ein wirkliches Spiel dieser Art hat sich bislang nicht aufgefunden: es dürfte auch wohl kaum noch eins vorhanden sein.[2])

Zur Veranschaulichung diene ein Examen über das Wort *nuperrime*. Die erste Frage kennen wir. Die zweite Frage lautet: Welches Wort haben wir? Auszuspielen ist die Karte mit Königin (sie sitzt 'ad verbum', Verbum ist König!). Dann wird gefragt nach den Accidentia. Antwort: Die Karte mit drei 'fallenden' Steinen (von denen jeder den Anfangsbuchstaben eines Accidens trägt). Vierte Frage: Worin besteht die Significatio des Adverbiums und welche haben wir hier? Antwort: Karte mit Stundenglas (weil Adverbium der Zeit). Fünfte Frage: Wie steht's mit der Komparation überhaupt und in unserem Falle im besonderen? Antwort: Karte mit einer Leiter, die drei Sprossen hat (Leiter ohne Sprosse = nicht komparierbares Wort, mit einer Sprosse = Positiv u. s. w.). Sechste Frage: Wieviel Figuren hat das Adverbium und welche liegt hier vor? Antwort: Karte mit Kruzifix (s. oben S. 239).

Woher hatte nun Ringmann die Idee des Büchleins? Schon oben ist angedeutet worden, daß Faber eingewirkt hat, und zwar geschah das durch sein 'Ludus Rithmiomachiae'. Das Wort ist vielfach mißhandelt und mißverstanden worden. Das Beste bringt jetzt Klement[3]), auf den dafür kurz verwiesen sei.

---

[1]) Die Deutung ist nicht schwer: Der Pfarrer führt in der Kirche das 'Wort'.

[2]) Dagegen besitzen wir noch zwei wirkliche Kartenspiele zu Murners (s. u.) Chartiludium Institute summarie, wovon das eine jüngst von Wieser entdeckt hat, s. bei ihm S. 10.

[3]) A. a. O. S. 19 ff.

Uns interessiert hier nur die Feststellung, daß wir in Fabers Werk ein 'mathematisches Brettspiel' vor uns haben, das im Prinzip unserem Spiele ähnlich ist Ein Zusammenhang besteht deshalb nach meinem Urteil — abgesehen von den Worten Ringmanns — ohne Zweifel, den Grad dieses Zusammenhanges, die Größe des Abhängigkeitsverhältnisses zu bestimmen, ist uns nicht mehr möglich. Wohl aber dürfen wir unser Urteil mit großer Wahrscheinlichkeit das Richtige zu treffen, so formulieren: Faber gab den Anstoß, Zeit, Mode und Geschmack aber schufen den Boden, der solchen Dingen Entstehen und Gedeihen sicherte. Damit kommen wir zur zeitgeschichtlichen Auffassung unserer Figurengrammatik. Ohne weiteres denken wir da zunächst an die bekannten, ganz ähnlichen Werke Murners, also eines Landsmannes unseres Philesius. Daß letzterer die damals mit allen Mitteln der Reklame zum Ärger vieler Leute auf den Markt geworfenen Kartenspiele des Franziskaners — chartiludium logicae und chartiludium Institute summarie — kannte, ist ganz selbstverständlich.[1]) Da schon mag in Ringmann der Gedanke gereift sein, etwas Ähnliches für die kleinen Lateinschüler zu schaffen. Wollen wir noch weiter zurückgehen, so könnten wir erinnern an die massenhaft auftretenden Skizzen und Zeichnungen, die wir gerade in alten elsässischen Schulbüchern bezw. Handschriften zur Veranschaulichung grammatischer und philosophischer Begriffe vorfinden. Tatsächlich steckte die Neigung, durch das augenfällige Bild das Gelernte einzuprägen und festzuhalten, tief im Volke, zumal auch dem elsässischen.[2]) An die eine Herrad sei hier nur erinnert. Und daß auch weiterhin diese ganze Richtung im Elsaß noch Anklang fand, das zeigt die Tatsache, daß wir von der interessanten, ein ähnliches Prinzip aufweisenden Schrift des Italieners Andreas Guarna: 'Grammaticale bellum Nominis et Verbi Regum de Principalitate orationis inter se contendentium' allein in Straßburg drei Ausgaben zählen (Matthias Schürer 1512, 1514, 1515) — so viel wie in keiner anderen Stadt.[3])

Damit halte man zusammen, was uns überhaupt vom Anschauungsunterricht jener Tage überliefert ist![4]) Wir staunen sicher zu hören, daß — ähnlich wie heute — schon damals mit solchen Dingen im Unterrichte hin und wieder in einer Art operiert wurde, die einen Mißbrauch involvierte. Um das zu verstehen, lese man, was Erasmus in seiner Schrift 'De pueris statim ac

---

[1]) Über die Zeit der Abfassung dieser Werke s. Schmidt, hist. litt. II 122. Was über Murners prosodisches Kartenspiel von Klement S. 23—24 ausgeführt ist, halte ich für sehr bemerkenswert.

[2]) Schon in der alten Kloster- und Stiftsschule des Elsasses war diese Sitte in Übung, wie meine Arbeit näher zeigen wird.

[3]) S. Schmidt, Répertoire bibliogr. VIII 27 ff. Vgl. darüber C. Müller, Bella grammaticalia in Jahrb. für Philologie und Pädagogik 1896, S. 443 ff., s. auch Klement S. 9; dessen Bemerkung über Lauber (S. 21) halte ich für verfehlt.

[4]) Ich kann nicht umhin. hier auf das köstliche Bildchen bei Reicke (Monogr. zur deutschen Kulturgeschichte Bd. IX) S. 65 zu verweisen. — Im allgemeinen vgl. zur Sache Joh. Müller, Quellenschriften S. 338 ff.

liberaliter instituendis' an einer bemerkenswerten Stelle niederschreibt[1]): 'Doch gefällt mir bei derartigen Lehrmethoden die allzu umständliche Bemühung mancher nicht, die hierzu Schach- oder Würfelspiele verwenden. Denn da diese Spiele schon an sich die Fassungskraft des Knaben übersteigen, wie sollten sie mittelst derselben die Buchstaben kennen lernen? . . . Der Art sind fast durchweg die Hilfsmittel, die man in Bezug auf die Gedächtniskunst . . . ersonnen hat, denn sie schädigen eher das Gedächtnis.'

Ich glaube nicht, daß diese Anklage auch für unsere Figurengrammatik zutrifft. Die Idee des ganzen Spieles konnte der Knabe von Durchschnittsbegabung sich ebenso mühelos aneignen wie das emblematische Prinzip im einzelnen: manches ist ja geradezu verblüffend einfach. Etwas anders ist es mit der praktischen Verwertbarkeit bezw. dem eigentlichen Nutzen des Spieles für die Beteiligten: er wird, wie es bei diesen Dingen ja gewöhnlich ist, problematisch gewesen sein und von allerlei Nebendingen, zumal auch der Stellung des Schulmeisters zur Sache, abgehangen haben. Aber daran ist gar nicht zu zweifeln, daß die Anregung wenigstens für Ungezählte sich fruchtbar erwies und das Interesse an der Sache lebhaft geweckt wurde — das war aber schon der halbe Weg zum Ziele. Daß freilich ein solch apartes Mittel keinen breiten Boden gewinnen konnte, ist selbstverständlich, und so dürfen wir uns auch nicht wundern, wenn wir in der elsässischen Schulliteratur gar nichts über die Grammatica figurata hören. Neugierig war ich nach der Seite auf Otto Brunfels, der doch Jahre lang den elsässischen Schulmeistern und ihrem Wirkungskreise als Mönch der Straßburger Kartause nahestand und sich selbst als Pädagoge literarisch betätigte, ja hin und wieder Aufstellungen hat, die ihn mit unserer Figurengrammatik geradezu zusammenbringen mußten; so verlangte er z. B., daß Eltern und Lehrer den Kindern Buchstaben auf Elfenbein oder Buchsbaumholz in die Hand geben sollten, damit den jungen Schulbuben so das Buchstabieren spielend beigebracht würde.[2]) Aber in all seinen erzieherischen Traktaten finde ich nichts über Ringmanns Kartenspiel.

Auch unser Druck blieb sicherlich der einzige, und es ist nur einem günstigen Zufalle zuzuschreiben, daß uns überhaupt zwei vollständige und ein defektes Exemplar erhalten sind. Meine vor $1\frac{1}{2}$ Jahren benutzte Vorlage stammt von der Münchener Hof- und Staatsbibliothek, deren Verwaltung mir in bekannter Liberalität erlaubte, die unschätzbare Inkunabel hier am Orte (in Bisch) zu kopieren (ich wollte die Grammatik ursprünglich als Anhang zu meiner elsässischen Schulgeschichte bringen). Inzwischen hat Klement noch ein Exemplar in Wien und — das genannte defekte — in Prag entdeckt. Von einer 'Auffindung' des Münchener Exemplars durch von Wieser — wie Klement meint[3]) — kann eigentlich keine Rede sein: daß es dort existierte, war in Fachkreisen längst bekannt.[4])

[1]) S. Reichling, Ausgew. pädag. Schriften des Erasmus 1896, S. 93, vgl. auch Joh. Müller a. a. O. S. 338.

[2]) In Aphorismi institutionis puerorum (1519) fol. D 1.

[3]) Jahrbuch für Geschichte, Sprache . . . Elsaß-Lothringens 1904, S. 299.

[4]) Man vgl. nur Knod, Bibliothek S. 34.

Nun ist es aber merkwürdig, daß Ringmann es nicht bei dieser Figurengrammatik bewenden ließ, sondern noch ein ganz ähnliches Anschauungsmittel schuf, das Speculum Donati, ein fliegendes Blatt, das in gedrängter Darstellung, ohne grammatischen Kommentar, dem lernenden Schüler seine Arbeit erleichtern, ihm namentlich bequeme Gedächtnisstützen bieten sollte. Das Prinzip der figürlichen Wiedergabe ist in beiden Fällen identisch, im allgemeinen auch die begleitenden Verse. Unglaublicherweise hat selbst v. Wieser, der bei seiner Einführung von allen möglichen Dingen redet, dieses so wichtige Blatt — auf das ihn doch schon die (allerdings nicht sehr klare) Notiz bei Goedeke[1]) aufmerksam machen mußte — gar nicht beachtet.[2]) Das Original selbst ist verloren, möglicherweise findet sich aber doch noch irgendwo ein Exemplar oder ein Rest von einem solchen. Schon deshalb möchte ich — zumal der Bericht Fischers, des einzigen, der davon zu melden weiß, auch schon sehr selten geworden ist[3]) — hier die genaue Beschreibung im Anschlusse an Fischer bringen. Vielleicht führt das zur Entdeckung. Übrigens illustriert das Ganze trefflich die Ausführungen über die Grammatica figurata selbst. Bei Fischer heißt es nun:

SPECULUM DONATI.

Argentor. Grüninger. in fol. pat. (1490).

Dieser Donat, welcher in mehrerer Hinsicht merkwürdig ist, hat zwei Hauptkolumnen, in der einen steht der Text, und in der andern die Erklärung, oder wie es der Verfasser nennt, Glossema. Unter der oben angeführten Überschrift, Speculum Donati finden sich folgende Verse:

Praesens typus proponitur, facillime
Donatum ut hinc puer minorem intelligat,
Haec rudis informatio rudes decet,
Idonei magis legant idonea.

Nun folgt ein großer Holzschnitt von 8 Zoll 6 Linien Breite und 5 Zoll 9 Linien Höhe. Dieser Holzstich enthält lächerliche Anspielungen auf die Latinität, welche man wohl schwerlich verstehen würde, wenn nicht der Zeichner selbst der Einbildungskraft zu Hilfe gekommen wäre. Im Hintergrunde bemerkt man ein Schloß mit der Überschrift Arx Rhomana. Sermo latinus. Dieses Schloß faßt denn mehrere Gruppen, welche auf die Redeteile des Donat Bezug haben.

Zuerst sieht man den Priester vor dem Altare, welcher die Hostie emporhält, mit dem Chorbuben, welcher hinter ihm kniet, und einen Betenden (den Sacristan) vor ihm. Der Priester hat eine Überschrift, welche seine Bestimmung im Gemählde enthält: Plebanus, nomen. I pars orationis. Der Bube mit der Schelle: Edituus praepositio septima pars orationis; und der Bittende: coadiutor, pronomen secunda pars.

Jetzt kommen wir zu den Thronen des Königs und der Königin. Man höre die Bedeutung im Schlosse der Latinität. Rex verbum 3. pars orationis; Regina adverbium 4. ps.

---

[1]) A. a. O. S. 434. [2]) Weil eben auch Klement nichts davon bringt.

[3]) Beschreibung typogr. Seltenheiten V. Nürnberg 1804, S. 97 (München, Hof- und Staatsbibliothek).

Vor diesen steht der Narr mit der Schellenkappe, Stultus interiectio 8. pars orationis. Der Ritter mit dem Glase coniunctio sexta pars orationis. Hinter dem Narren steht ein Bettelmönch mit der Aufschrift: monach9 mendicans participiū 5. und im Vordergrunde steht eine alte Frau im Wasser, heraufgeschürzt, mit Waschen und mit Wäscheklopfen beschäftigt, nach französischer Sitte mit einem breiten Brete. Die Überschrift bei derselben lautet so: vetula. fidelis informator et studiosus scola 7.

Dieses Bild wird nun durch folgende Verse als Text und dem Glossema als Erklärung weiter auseinandergesetzt. Im Originale steht der Text mit rotund auf der linken Seite und die Erklärung mit einer gothischen Type auf der Rechten. Wir werden, um den Platz zu sparen, die Erklärung immer unter den Text setzen.

I. *Inclytha de doctis arx Rhomana fertur Achivis*
Haec adem (!) *rudibus sermo Latinus erit.*

Quia Latinum e Graecorum fontibus ortum habuisse constat, ideo typice per arcem delatam a Grajis Rhomam figuratur.

II. *Mons arcem facilis per quem conscendimus ipsam*
Quaedam cum normis est elementa suis.

Principia, et regulae sermonis Latini per omnem quo scandimus arcem signantur. Quoniam per istiusmodi Latinum eloquiū adquiritur, sicut per montem itur ad arcem.

III. *Quotqꝫ homines habet arx todidē ipsa oratio partes.*
Sed cuiusvis sunt acta notanda tibi.

Partes orationis sunt octo, quot et in ipsa arce homines esse spectantur, quorum si consideraveris officia singuli singulas partes notabūt.

IV. *Nomen erit dicens fac tantum, ac tale sacerdos*
Ut dentur meritis coelica regna tuis.

Orationis pars prima Nomen, significatur per sacerdotem (quem paroetianum vocant) de mundanis et coelestibus corporibus ac rebus praedicantem.

V. *Estqꝫ Sacellanus pronomen, deficiente*
Isto comissus nam gerit ille vices.

Partem secundam Pronomen insinuat Sacellanus (quem nostri divinorum adjutorem adpellitant) quod is in absentia paroetiani exequat illius officiū. Et quem admodū inutilis est servus, qui dominum non providet, ita non referētia neqꝫ demōstrantia pronomina sūt cassa.

VI. *Rex verbum designat agens, patiensque inimicos*
Nonnunqꝫ neutrum pace vigente gerens.

Tertiam et precipuam orationis partem Verbum, regia majestas (quod est arcis caput) repraesentat: aut agens cum belligerat: aut patiens, cum illi bellum infertur: vel neutrum, quādo tēpore pacis quiescit.

VII. *Ipsaqꝫ Significat regina adverbia nobis*
Explanans, implens, Singula regis amans.

Adverbium pars quarta per Reginā insinuatur qua Regis uxor Legitimi ceu vincula jubent socialia lecti omnia ad nudum illius quēadmodum adverbium significationem verbi explanat atqꝫ implet.

VIII. *Quintam per monachum fingamus participantem*
Huic praebent munus praefpiter, ipseqꝫ Rex.

Per fraticellum mendicantem significatur Participium. Nam sicut hic a sacerdote et rege supremis in arce et seorsum et simul stipem expostulat, ita illud a nomine genera et casus a verbo tempora et significationem, ab utroque numerum et figuram recipit.

IX. *Qui fundit dulcem tibi sit pars sexta Lyeum*
Nectitur hoc medio linguaqʒ mensqʒ viro.

Caupo vina propinans notat conjunctionem. Sicut enim illa sūt Tentatura pedes olim vincturaqʒ linguam ita haec pars reliquas partes et ipsam sententiam annectit atqʒ ordinat.

X. *Significat sacra septenam servus in aede*
Qui resono minuit, aereqʒ mutat opus.

Septima pars non absurde per famulum delubri (quem vocant aedituum) signatur. Is enim pulsu timpanorum quaecumque geruntur, haut secus atqʒ praepositio reliquarum partiū significationem, cōplet, mutat, ac minuit.

XI. *Octavam (quae Rhomanis est ultima) partem*
Moribus insinuat noliger ipse suis.

Octava et ultima per fatuū intelligitur variis modis ridentē, gaudentem, dolentem et gementem: perinde ac ipsa interjectio mentis affectum voce incognita multipharium significat.

XII. *Discipulumque bonum, praecellentemque magistrum*
Omnia scire volens garrula signat anus.

Insuper dicacula vetula non ut reliquae personae in ipsa arce, sed foris existens praeceptorem bonum docentem, eademque omniū rimatriae auditorem nihil non scire volentem repraesentat.

Annotandum etiam quod licet dicantur esse partes orationis, tamen (ut ait Pomponius) participia, et gerundia verbo (cuius partes sunt) erudite non segregavere. Ipsamqʒ interjectionem junxere adverbio, sed dumtaxat partes ponentes. Sed haec adulti sciant. Rudibus typum proponimus. Valete qui bene judicatis.

Ringmannus scripsit documenta Philesius ipsa Pressit Grüningeri saedula cura tui.

Hier finden wir zugleich in der Unterschrift den Namen des Verfassers Philesius Ringmann und den des Druckers Grüninger in Strasburg.

Ich habe diesen merkwürdigen Donat ebenfalls, auf einer alten Decke, gefunden.

So weit der Bericht. Daß das Druckjahr 1490 nicht richtig sein kann, ergibt sich schon aus dem Geburtsjahr Ringmanns. Der Druck ist später anzusetzen, liegt aber jedenfalls vor dem der Figurengrammatik.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

EIN VORTRAG IN DER SCHULE ÜBER 'GESUNDHEIT UND SITTLICHKEIT'

Da ziehen nun wieder die Scharen 'rüstger Gesellen' hinaus aus den Toren unserer Schulen, aus Vaterhaus und mütterlicher Hut, die Brust geschwellt von edler Begeisterung und ungestümem Freiheitsdrang, ein ver sacrum deutscher Jugend! Mit frohen Hoffnungen begleiten wir sie: jetzt soll es sich bewähren, was Schule und Haus und Kirche an ihnen gewirkt haben, jetzt soll nach sorgsamer Pflege im Engen und Stillen der Charakter sich bilden im Strome der Welt.

Wir haben in der Tat das Recht, frohe Hoffnungen zu hegen. Mit verschwindenden Ausnahmen sind diese Jünglinge unverdorben, von der Bedeutung des Augenblicks ergriffen und von dem guten Vorsatz erfüllt, ihren Idealen treu zu bleiben.

Sie streben nach hohen Dingen,
Sie wollen, trotz Lust und Schmerz,
Was Recht's in der Welt vollbringen,
Und wem sie vorübergingen,
Dem lachten Sinnen und Herz.

Und doch, wir wissen, daß ein großer Teil von ihnen zugrunde gehen wird. Erschütternd ist es, wenn unser kostbarstes, so lange sorgsam gehegtes Gut in den Schmutz gezogen wird, wenn die Jünglinge sich zu schwach erweisen, den tausend verlockenden Stimmen ihr Ohr zu verschließen, wenn sie im Rausche des Leichtsinnes sich selbst zerstören, ihren Körper schänden und ihre Seele morden!

Haben wir wirklich alles getan, um das Entsetzliche abzuwehren? Wer eine zarte Pflanze, die er bisher im warmen Zimmer vor jedem Luftzug bewahrte, plötzlich dem Unwetter preisgibt, der trägt die Schuld, wenn der Sturmwind sie knickt. Und es will mich mitunter bedünken, als machten *wir* uns dieses Vergehens schuldig, als träfe uns mit Recht das Wort: *Ihr* laßt die Armen schuldig werden! Wir wissen doch, daß sittliche Gefahren schlimmster Art bald unsere Pfleglinge umtosen werden, daß keinem dieser Kampf erspart bleiben kann. Denn nicht nur im Finstern schleicht heutzutage die Verführung, mit frecher Stirn tritt sie ans Licht des Tages, sie behauptet das Recht des Individuums zu vertreten, sie wagt die Lüge, daß die Keuschheit der Gesundheit Feindin sei, daß die Natur dem Manne tierische Befriedigung seiner Lüste und nur dem Weibe Enthaltsamkeit verordnet habe!

Es hat wohl schon mancher unter uns von früheren Schülern die Klage gehört: Wir waren nicht gewarnt! Und diese Klage ist eine ernste Anklage.

Wenn wir uns bei gelegentlichen Winken beruhigen, die im Unterricht vorgekommen sein mögen, so ist zu bedenken, daß Andeutungen unverständlich bleiben, wenn der Gegenstand unbekannt ist, auf den man hinweist. Auch das Haus kann uns nicht entlasten. Denn nicht jeder Vater ist in der Lage, seinem erwachsenen Sohn in diesem Punkte zu helfen. Auch nicht jeder Lehrer ist es.

Wem es aber gegeben ist, der soll es tun. Ein Wort, in ernster Abschiedstunde gesprochen, kann unvergessen bleiben und in der Zeit der Gefahr ein Schutzgeist sein.

Aber oft genug wird auch ein solcher Eindruck ausgelöscht. 'Er mag es gut gemeint haben, der Schulmeister', so flüstert der Sophist, 'aber er ist ein Idealist, ein Schwärmer, er kennt die Welt nicht, und überhaupt die alten Leute, sie haben vergessen, wie die Jugend fühlt'.

Besser also wird es sein, wenn wir die Warnung durch einen Mann aussprechen lassen, der nicht so leicht solchem Verdacht unterliegt. *Wir müssen die Autorität des Arztes in die Schranken rufen.*

In solchen Erwägungen erreichte uns,

wie durch Zufall, die willkommene Kunde, daß in dem benachbarten Düsseldorf der praktische Arzt Herr Dr. von den Steinen vor den Abiturienten der höheren Schulen über 'Gesundheit und Sittlichkeit' gesprochen habe. Auf unsere Bitte erklärte sich Herr Dr. von den Steinen sofort bereit, im Dienst der guten Sache auch zu uns zu kommen.

Wir richteten nun an die Väter sämtlicher Abiturienten der höheren Schulen Elberfelds und Barmens die Bitte, ihren Söhnen den Besuch des Vortrags zu erlauben und womöglich selbst daran teilzunehmen. Auch frühere Abiturienten, soweit sie sich gerade in der Heimat befanden — die Universitätsferien hatten schon begonnen — wurden eingeladen.

So viel mir bekannt geworden ist, sind alle Eingeladenen gekommen, wenn sie nicht durch zwingende Gründe ferngehalten wurden, und auch eine nicht geringe Anzahl Väter war anwesend.

In dem Vortrag war nun in geradezu vollendeter Weise Klarheit und Sachlichkeit mit dem Ausdruck tiefen Empfindens und herzlichen Interesses verbunden.

Der Redner begann mit einer Erinnerung an das, was die Schüler über das Geschlechtsleben der Pflanzen gelernt hätten, schilderte die bewundernswerte Fürsorge der Natur und die Lieblichkeit der in der Pracht der Blüte gipfelnden Erscheinungen. Und so, ja noch viel mehr ist das Geschlechtsleben der Menschen bewundernswert und erhaben, es ist die Blüte des Lebens, wenn kein Mißbrauch das Schöne und Heilige ins Gegenteil verzerrt. Sie, meine Herren, fühlen das Glück, Glieder einer glücklichen Familie zu sein: Vater und Mutter, Schwester und Bruder sind für Sie Worte heiligen Klanges. Es schwebt Ihnen, wenn Sie Sich recht besinnen, als ideales Ziel Ihres Lebens und Strebens vor der Seele, dereinst auch das Haupt einer glücklichen, gesunden Familie zu sein. Wohlan, lernen Sie die natürlichen Bedingungen kennen, auf denen ein solches Glück beruht, aus denen allein es erwachsen kann. Sie haben das Recht, volle Offenheit und Wahrheit zu verlangen, und ich stehe hier, um sie Ihnen zu geben.

Und nun folgte zunächst eine anschauliche Darlegung der betreffenden Tatsachen. Der Redner bediente sich dabei einer Wandtafel, um mit wenigen Strichen die wichtigsten Organe zu bezeichnen. Wie rückhaltlos der Redner seine jungen Zuhörer belehrte, geht vielleicht am deutlichsten daraus hervor, daß zwei Schüler während dieser Ausführungen zeitweilig den Saal verlassen mußten, weil — wie es ja nicht selten vorkommt — die ungewohnte anatomisch-physiologische Deutlichkeit ihre Nerven angriff.

Nach diesen Darlegungen sagte der Redner etwa: Ehe ich Ihnen den ethischen Wert dieser Funktionen schildern kann, muß ich leider einiges ganz Häßliche mitteilen. Ich muß es, denn die Wahrheit, die ich Ihnen schuldig bin, verlangt es.

Jetzt sprach der Redner zunächst von der Onanie, betonte ihre Gefährlichkeit, legte aber den größten Nachdruck auf die Möglichkeit und Notwendigkeit ihrer Beseitigung; ermutigend und verheißungsvoll war dieser Teil der Rede: hier gilt es ein offenes Bekenntnis, und bei angemessener Hilfe wird der Kampf zum Sieg und zur vollen Befreiung führen.

Aber nun die Geschlechtskrankheiten! Das sind entsetzliche, tückische Übel, nach scheinbarer Heilung treten sie wieder hervor und übertragen sich auf die Nächsten und Liebsten. Oft nach Jahrzehnten, wenn der Mann lange den unheilvollen Augenblick, wo er sich im Rausch infizierte, vergessen hat, erkranken seine inneren Organe, ja Schädigungen des Gehirns und des Rückenmarks treten auf und treiben ihn zur Verzweiflung. Unsägliche Leiden und dauerndes Siechtum bringt der schuldige Mann, der irrtümlich glaubte geheilt zu sein, seiner ihm liebevoll vertrauenden Gattin, und er vergiftet im Keime das künftige Geschlecht.

Nur der beschäftigte Arzt kennt die ganz ungeheure Verbreitung der Geschlechtskrankheiten, weiß, wie viel Elend sie bringen. Darum übernahm ich gern den Auftrag, Ihnen an der Schwelle des freien Lebens, in das Sie hinaustreten, die Abgründe zu zeigen, die Ihnen drohen. Viele junge Leute lernen diese Abgründe erst dadurch kennen, daß sie hineinstürzen.

Warum verfolgt nun aber die Natur

mit solcher Grausamkeit gerade diese Ausschreitungen, warum straft sie so hart — vielleicht einen einzigen, in einem unbewachten Augenblick begangenen Fehltritt? Sie sagt uns damit, daß sie den Menschen zur Monogamie und zum Familienleben bestimmt hat, und alle, die dagegen sündigen, die trifft ihr Fluch. Auch kennt die Wissenschaft keine Krankheit, die durch Keuschheit hervorgerufen wird.

Ein gefährlicher Bundesgenosse der Unsittlichkeit ist der Alkohol. Die meisten jungen Leute bringen es erst dann fertig, ihre Persönlichkeit zu prostituieren, wenn sie betrunken sind.

Fest in Ihr innerstes Wesen muß es deshalb gleichsam eingemauert sein, daß Sie niemals die Keuschheit preisgeben können. Es muß Ihnen das zu einer physischen Unmöglichkeit werden. Eher sterben!

Und dann schloß der Redner mit herzlichen Mahnungen und mit freundlichen Bildern, die zum Teil aus seinem eigenen Leben geschöpft waren. Er schilderte das auch leichtsinnigen Schwächlingen imponierende Auftreten eines festen, reinen Charakters, das Glück edler Liebe, das alle Kräfte des Mannes weckende und steigernde Verlangen nach dem hohen Glück eines edlen Familienlebens.

'Wie glücklich würde ich sein', waren seine letzten Worte, 'wenn das heute Gehörte Sie als ein guter Schutzgeist durchs Leben begleiten würde. Alles, was ich für Sie auf dem Herzen habe, fasse ich zusammen in den Schillerschen Spruch, den ich Ihnen ins Herz brennen möchte: 'Der Menschheit Würde ist in eure Hand gegeben, bewahret sie!' —

Während der ganzen Rede herrschte feierliche Stille, wie in der Kirche, wenn die Worte des Geistlichen von Herz zu Herzen gehen. Man war sich bewußt in einer Gemeinschaft von Menschen zu weilen, die von den gleichen, reinen Gefühlen ergriffen waren, man glaubte es zu empfinden, daß heilige Entschlüsse in der Seele der Jünglinge sich bildeten. Hingerissen waren sie alle. Ernster und reifer waren sie geworden. Und beim Anblick dieser Jünglinge und bei dem Gedanken an ihre Zukunft mochte mancher Vater und Lehrer empfinden, wie Eichendorff in jenem Liede.

Und seh' ich die lieben Gesellen,
Die Tränen im Auge mir schwellen —
Ach Gott, führ' uns liebreich zu dir!

Der Direktor des Gymnasiums, Professor Scheibe, und auch einer der anwesenden Väter — es war der Landtagsabgeordnete Herr Geheimrat Dr. Böttinger — sprachen dem Redner den Dank der Hörer aus. Beide gaben dem Vertrauen Ausdruck, daß der Abend dauernde Bedeutung für die jungen Leute haben werde. —

Der gewaltige Eindruck, den wir erleben durften, beruhte gewiß weniger auf den einzelnen Mitteilungen, als auf der Vertrauen erweckenden Persönlichkeit des Redenden. Hier sprach ein Mann zu den Jünglingen, der sie zu sich emporhob. Es konnte keiner der Erkenntnis sich verschließen: er meint es gut mit uns, er sagt die Wahrheit, und er hat recht!

So sehr ich daher wünschen muß, daß ähnliches auch anderswo,[1]) in allen höheren Schulen unseres Vaterlandes geschehe, so sehr muß ich betonen, daß es nur da geschehen sollte, wo eine solche Persönlichkeit vorhanden und freudig bereit ist, der Jugend diesen Liebesdienst zu leisten. Ohne diese Voraussetzung könnte die gute Absicht das entgegengesetzte Ergebnis haben. Aber die rechten Männer werden sich finden, wenn es allgemein anerkannt wird, daß es gilt, eine heilige Pflicht zu erfüllen. Mit besonderem Nachdruck hat gerade Herr Dr. von den Steinen auf diese Pflicht hingewiesen in seinem Vortrag über 'Gesundheit und Sittlichkeit', der im Verlage von Julius Baedeker in Düsseldorf erschienen ist.

Ludwig Martens.

[1]) Wie ich soeben erfahre, sind außer in Düsseldorf und Elberfeld auch in Frankfurt a. M., Dortmund und in Strasburg in Westpreußen die diesjährigen Abiturienten durch ähnliche Vorträge belehrt und gewarnt worden. Man hat offenbar an verschiedenen Orten gleichzeitig die Not der Zeit erkannt und auf demselben Wege zu helfen versucht.

DIE BIBLIOTHEKEN HÖHERER SCHULEN

Von E. R. Meyer-Wohlau

Ullrichs einschlägigen Aufsatz in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen November 1904[1]) habe ich mit vielen Kollegen als ein erlösendes Wort empfunden. Was alle die fühlten, die einmal in freierer bibliothekarischer Luft — gerade auch an höheren Schulen schon — gelebt haben, worüber sie klagten, worin sie nach Besserung strebten, hat er mit wundervoller Klarheit, Gründlichkeit, Einsicht und Vorsicht dargelegt. Die folgenden Ausführungen, die nicht aus der Theorie, sondern aus langjähriger Praxis stammen, wollen Ullrichs Hauptgedanken unterstützen und etwas erweitern, in zwei anderen Punkten seine Vorschläge modifizieren und ergänzen.

A. Jeder Lehrer erhalte außer dem Bibliotheksschlüssel (Präsenzsystem) das Recht selbständiger Entlehnung und Rückstellung ohne Mitwirkung des Bibliothekars; es genüge eine einzige Eintragung in das Ausleihebuch.

Am Pädagogium der Brüdergemeine zu Niesky, dessen Bibliothek rund 10000 Bände umfaßt, hatten wir alle fünfundzwanzig freien Zutritt und selbständige Entlehnung. Das Ausleihebuch — ein Foliobuch, das den Vorteil vor kleineren hat, niemals unsichtbar werden zu können — lag mit daran befestigtem Bleistift neben der Türe. (Blei ist bequemer und reinlicher als Tinte.) In dieses Buch trug der Entleiher selbst seine entnommenen Bücher ein.[2]) Stellte er sie wieder ein, so strich er seine Eintragung, und die Sache war erledigt. Einfacher kann das Verfahren überhaupt nicht sein. Dabei genügte es vollständig, um den Entleiher jedes fehlenden Buches in kürzester Zeit festzustellen. Die doppelte Buchführung, daß man nämlich noch eine zweite Aufzeichnung der entliehenen Bücher nach den Entleihern vornimmt, scheint mir nach langjährigen Erfahrungen unnötig. In Niesky waren rund

[1]) In Buchform vor kurzem bei Weidmann erschienen.

[2]) Das geschah in Niesky nach den Standorten der Bücher. Stand ein Buch unter H 2 (= Regal H, Fach 2), so trug man auf der mit H bezeichneten Seite des Ausgabebuchs ein: '2. Christ, Gesch. der griech. Literatur. 2. Aufl. R. Meyer.' — Eintragung nach Namen der Verfasser ist weniger zweckmäßig, weil manchmal, z. B. bei Kunstmappen, Verfasser oder Herausgeber nicht genannt sind. Da kann dann Unsicherheit sein, welches Wort des Titels man als Stichwort der Eintragung zugrunde legen soll. Das ist bei Eintragung nach Standorten ausgeschlossen. Ein Ausgabebuch, nach Standorten geführt, zeigt ferner bei einer Revision sofort, welche Fächer benutzt worden sind oder nicht, darum zu revidieren sind oder nicht.

500 Bücher stetig im Umlauf, die Jahresentleihung schwankte zwischen 1700—2000 Büchern. Dafür genügte die oben geschilderte einfache Buchführung völlig. Trat der seltene Fall ein, daß der Bibliothekar die Entleihungen eines einzelnen feststellen wollte, so durchflog er das Ausgabebuch, wo ihm Handschrift und Namenszug des betreffenden schnell das nötige Material lieferten.

Der Bibliothekar ward also von den Entleihern nicht in Anspruch genommen. Neueintretende Lehrer ließen sich von einem Kollegen über die Aufstellung der Bibliothek, die Einrichtung der vier Kataloge und die Entleihung belehren.

Die großen Vorteile dieses Verfahrens liegen auf der Hand. Zunächst wird jeder Lehrer in der Bibliothek heimisch, weiß, was es nicht gibt, und vor allem, was es gibt. Die meisten orientierten sich nicht an der Hand des Realkatalogs — Titel können viel versprechen, was die Bücher dann nicht halten — sondern durch Besichtigung der Bücher selbst und der Fächer, die mit großen gedruckten Inhaltsanzeigen versehen waren. Viele verweilten oft stundenlang darin. Der Wert der freien Benutzung liegt ja gerade darin, daß man kommt, geht und bleibt, wenn und wie man Zeit und Laune hat, nicht in einer peinlich kurzen Pause, unter den Augen eines zur Entscheidung drängenden Bibliothekars. Hier reizte ein Einband, dort ein merkwürdiger Titel, eine Bildermappe, ein Kartenwerk. Und häufig ging man, wenn man um einer Kleinigkeit willen gekommen war, hochbeladen mit Schätzen aller Art nach Hause.[1])

Das ist das eine: die werbende Kraft, die jede Bibliothek in sich trägt, die ständige Reizung zum Schauen, Blättern, Lesen, die in solchem freien, ungestörten Verkehr in der Bücherei liegt. Jeder Kollege gewinnt ein persönliches Verhältnis zu ihr; mit der Vertrautheit, dem Nutzen wächst die Liebe. Manches schöne Widmungswort in geschenkten Büchern gab in Niesky Kunde von dem, was die Geber gerade auch der Bibliothek im besonderen verdankten Eins ist mir haften geblieben. H. A. Krüger, der kürzlich in einem großen Roman 'Gottfried Kämpfer' sein Nieskyer Schülerleben reizvoll geschildert hat, übersandte eins seiner ersten Werke, den 'jungen Eichendorff', mit diesen Zeilen: 'Du liebe, alte Bibliothek, Wie oftmals ging zu dir mein Weg! Nun komm' ich wieder anspaziert Und bleibe — katalogisiert.' Stiftungen für Bibliothekszwecke waren nicht gerade häufig, aber auch durchaus nichts Seltenes. Und wenn Ullrich solche Stiftungen für unsere Bibliotheken vermißt, so entgegne ich: 'Ja, wenn wir Lehrer nicht einmal volle Freude und Liebe an unseren Bibliotheken gewinnen können und sie dann weiteren Kreisen vermitteln, wie soll da jemand auf den Gedanken einer Stiftung dafür kommen?' Ich gestehe, daß ich mich trotz anderthalbjähriger Tätigkeit hier in unserer Bibliothek noch sehr fremd fühle, nicht annähernd den Bestand auch nur für meine Fächer im Kopfe habe. Das liegt gar nicht an unserem liebenswürdigen

[1]) Nur Manuskripte und besondere Seltenheiten waren in Niesky in einem Cimelienschrank verschlossen und wurden nur vom Bibliothekar ausgegeben.

Bibliothekar, sondern an dem herrschenden System, im wesentlichen dem preußischen Normalsystem: Verschluß der Bibliothek, kein Präsenzsystem, Entlehnung zumeist in flüchtigen Pausen, alles nur durch den Bibliothar; kein Weilen dort allein, still, behaglich, beschaulich; darum kein Heimischwerden, kein Überblick, wenig Interesse, wenig Liebe.

Der indirekte Gewinn der freien Bibliotheksnutzung bedarf keiner weiteren Darlegung. Aber auch der ganz direkte Gewinn, der den Schülern daraus erwächst, ist groß und greifbar. Ein Beispiel. Ich pflegte in Niesky, wenn wir die Thalatta-Thalatta-Stelle beendet und dazu die ersten Strophen aus Heines Meergruß auswendig gelernt hatten, den Schülern vorzulesen die wundervolle einschlägige Stelle aus Hertzbergs Zug der 10000, dann die Thalatta-Stelle aus Nansens 'In Nacht und Eis', endlich den Dithyrambus, den Stanley nach seiner Durchquerung Afrikas im Anblick des Atlantischen Ozeans dem länderverbindenden Meere gesungen. Die Schüler lernten so die Freudentränen der Griechen verstehen, lernten bedeutsame Analogien jenes großen Momentes kennen, bekamen einen Eindruck von dem Fortleben jenes klassischen Augenblicks und jener zwei Worte in der neuen und neuesten Literatur. — Ich holte mir in der Pause vor dem Unterricht Nansen und Stanley von der Bibliothek, las sie vor und stellte sie in der nächsten Pause gleich wieder zurück. Das ist der Segen der Freiheit; bei dem preußischen Normalsystem ist das unmöglich oder so erschwert, daß man stillschweigend zum Schaden seiner Schüler darauf verzichtet.

Und dieser Fall ist nicht vereinzelt. Der Homerlehrer, der die Flaxmanschen Umrißzeichnungen oder Prellers Odysseebilder an den einschlägigen Stellen zeigen will, kann sie zwar zur Not dauernd entlehnen und im Konferenzzimmer niederlegen. Doch ist der Aufbewahrungsort, wenn überhaupt Platz dafür da ist, nicht ideal und wird es, wenn Ullrichs Vorschläge hinsichtlich der Auslegung der Ansichtssendungen und Neuerwerbungen Gehör finden, noch viel weniger sein. Aber, wenn ich in Geschichte, Deutsch, Religion nur gerade e i n e Stelle vorlesen, e i n Bild zeigen will — z. B. Klingers Christus auf dem Olymp nach des Paulus Predigt auf dem Areopag — soll ich da die Bücher, die Mappen entlehnen, gar nach Hause tragen und zum Unterricht wieder mitbringen? Undenkbar. Ich verzichte also auf derartige Parerga zum Schaden der Schüler. — So sollte es nicht sein. Drum müssen wir im Interesse der uns Anvertrauten immer wieder die Bitte an die zuständigen Stellen richten: 'Gebt uns die Bibliothek ohne jede Einschränkung frei, ohne das hemmende Mittleramt des Bibliothekars! Der Trägheitsmomente sind bei uns allen genug vorhanden. Stärkt sie nicht, gebt ihnen nicht den Anschein von Berechtigung, zwingt uns nicht, unseren Schülern weniger zu geben als wir können, als wir wollen, als wir sollen!'

Ich höre tausend Bedenken der Verwaltungsbeamten gegen die geforderte Freiheit. 'Wurde nicht das Eintragen des Entliehenen oft vergessen? Nicht falsch zurückgestellt? Wieviel Bücher gingen jährlich verloren? Wer trug bei Verlusten die Verantwortung?'

Natürlich wurde gelegentlich das Eintragen des Entliehenen vergessen, übrigens recht selten. Das schadet wirklich nicht viel. Wer als nächster das Buch begehrt, wird es im Lehrerzimmer schnell erfragen. Spätestens bei der jährlichen Revision kommt der Schaden zutage, wenn er nicht längst durch Rückstellung beseitigt ist. Zudem könnte der Direktor ja das Recht erhalten, für unverbesserliche 'Bummler' die Gegenzeichnung eines zweiten Kollegen im Ausgabebuch zu fordern, so daß sie nicht mehr allein entlehnen dürften, sondern nur unter Mitwirkung eines Freundes, der sie vor Vergeßlichkeiten bewahrte und seine Chiffre hinter den Namen des Entleihers setzte.[1])

Zur Verhinderung falscher Rückstellungen müssen die Bücher so signiert sein — innen am besten durch Blaustift, außen durch ein gleichlautendes, aufgeklebtes, am besten gedrucktes Signum — daß der Standort sofort deutlich erkennbar ist. Das Signum H 2 sagt mir, daß das Buch in Regal H, Fach 2 einzustellen ist. Auch so werden falsche Rückstellungen gelegentlich vorkommen. Was hat das aber zu bedeuten gegen den ungeheuren Gewinn der freien Entlehnung? Bibliothekar und Kollegen werden solche Fehler berichtigen, spätestens geschieht es bei der Revision. — Auf eine bestimmte Reihenfolge der Bücher innerhalb des einzelnen Faches verzichten wir natürlich und ohne jeden Schaden, ja sogar mit sehr erheblichem Nutzen für den Bücherwart, namentlich wenn Umstellungen, Beseitigung wertloser Bücher u. s. w. vorkommen. Wo allerdings die Bücher nur mit laufender Eingangsnummer signiert werden, ist Wiedereinstellung zunächst nur durch den Bibliothekar möglich. Aber auch bei diesem Zustand ist freie Entlehnung ohne den Bücherwart möglich; nur müssen dann die entlehnten Bücher auf dem Bibliothekstisch bei der Rückgabe niedergelegt werden, von wo sie der Bibliothekar an die Standorte weiter befördert.

Außerdem hatten wir in Niesky als Gegengewicht gegen die große Freiheit eine jährliche Revision vor den Sommerferien. Für jedes nicht zurückgelieferte Buch ward ein Ersatzzettel eingeliefert; so konnte man einiges behalten, während der Revisor alles nicht Zurückgelieferte in Form eines alphabetisch geordneten kleinen Zettelbündels zur Hand hatte.[2]) Die Konferenz

[1]) Sollte völlig selbständige Entlehnung nicht zu erreichen sein, so wäre es sehr dankenswert, wenn wenigstens anstelle der Ausgabe nur durch den Bibliothekar die Gegenzeichnung durch einen Kollegen in der oben angedeuteten Weise träte. Dann könnte man, anstatt an den Bücherwart gebunden zu sein, mit einem guten Freund ein Gegenseitigkeitsverhältnis eingehen, sich bei Entleihung und Rückstellung vor Vergeßlichkeiten zu schützen. Auch die Verantwortungsfrage könnte man in dieser Richtung zu lösen versuchen. — Auch könnte man zur größeren Sicherheit die freie Entlehnung auf den ständigen Lehrkörper, die definitiv Angestellten, beschränken, d. h. Seminarkandidaten, Probanden, Hilfslehrer, das fluktuierende Element, davon ausschließen.

[2]) Ich nahm mir dabei sechs Primaner zu Hilfe. Ich selbst las den Standortskatalog vor, den ich im Gegensatz zu Ullrich für diese Gelegenheit unentbehrlich finde. Vier Primaner stellten fest, ob das Werk da sei; so viele, da wir innerhalb des einzelnen Fachs keine feste Reihenfolge der Bücher hatten. Einer hatte das Ausleihebuch, einer die Ersatzzettel, um beim Fehlen eines Buches sofort den Schuldigen zu ermitteln. Die benutztesten Regale

hatte selbst die Strafen für Versehen festgesetzt: Für Nichtstreichung des Zurückgestellten im Ausgabebuch je 15 Pf., für falsche Rückstellung in die Regale 25 Pf., für Zurückbehaltung eines Buches ohne Einlieferung des Ersatzzettels je 50 Pf. Ein verlorenes Buch ersetzte der, auf dessen Namen es zuletzt eingetragen gewesen war, wenn die Eintragung nicht gestrichen war. War keiner als der Schuldige nachzuweisen, so kam das Institut (Bibliothekskasse) dafür auf — wofür man in öffentlichen Schulen vielleicht das Kollegium setzen könnte?[1]) Ich habe mehrere solche Revisionen abgehalten. Die Strafgelder erreichten nur einmal die Höhe von 3 Mk. Bücherverluste kamen nur ganz selten vor; manches als verloren notierte Buch fand sich bei Fortgang der Revision in einem anderen Fach. Oder es ließ sich nachweisen, daß der Verlust schon mehrere Jahre zurücklag — vor der Einführung jährlicher Revisionen — und nur zufällig jetzt gerade zutage kam. Dabei betrug die Jahresentlehnung in Niesky 1700—2000 Bände, da die Schülerbibliothek der Oberklassen mit der Lehrerbibliothek vereinigt war. — Also Bangemachen gilt nicht. Daß ich manchmal im Lauf des Jahres falsch eingestellte Bücher umgestellt habe, leugne ich nicht. Ist das Standort-Signum augenfällig gewählt, dann sieht das der Bibliothekar, der die Bücherparade abnimmt, sofort. Ich will auch nicht leugnen, daß manchmal ein kräftiger Fluch in der heiligen Stille der Bibliothek dem Zaun meiner Zähne entfahren ist, wenn ein neuer Kollege im Ausleihebuch nach Verfassern, statt nach Standorten eintrug, oder, statt unter seinem Vorgänger einzutragen, beliebig auf einer neuen Seite seine Entleihung verzeichnete. Einmal forderte ich beim Direktor größere Bevormundung der eben eingetretenen Kollegen, versuchte ihm ein Gruseln einzujagen durch Hinweis auf etwaige Bücherverluste. Da sprach er das goldene Wort: 'Was sind 10 verlorene Bücher gegen 1500 gelesene. Wie schön, daß sie überhaupt lesen!' Damit hatte er mich dauernd von bureaukratischen Anwandlungen, die keinem ordnungsliebenden Bibliothekar erspart bleiben, geheilt.

Die Freiheit der Bibliotheksbenutzung hat auch den Vorteil, die schwierige Frage darnach, was in die Handbibliothek gehört, was in die große, ziemlich

---

wurden ganz durchgesehen (dabei gleich Bücher zur Reparatur ausgesondert), bei anderen nur einzelne Fächer, z. B. solche, deren Benutzer als nicht sonderlich ordnungsliebend bekannt waren. Viele gar nicht, da sie nicht benutzt worden waren. Welche das waren, zeigte ja sofort das nach Standorten geführte Ausleihebuch. Ich brauchte zur Revision 8—12 Stunden scharfer Arbeit.

[1]) Diese Bestimmung würde ich für sehr glücklich, heilsam und berechtigt halten. Sie stärkt das Verantwortlichkeitsgefühl aller. Es ist nun einmal jedem unangenehmer, durch seine Nachlässigkeit seine Mitmenschen zu schädigen als die unpersönliche Größe der Schule, der Stadt, des Staates. Zugleich wird dadurch das ganze Kollegium an der Ordnung in der Bibliotheksbenutzung interessiert, wird ein wachsames Auge haben auf Leute, die im Verdacht der Unordnung stehen. Zudem würde der für den einzelnen zu zahlende Betrag, wenn es überhaupt je dazu käme, unerheblich sein im Vergleich zur Wohltat der freien Benutzung der Bibliothek. Und wenn einige Kollegen über das Strafgeld tüchtig lästern, um so besser; um so weniger wird es wieder vorkommen. Kurz, dies Verfahren ergänzt die Autorität des Bibliothekars, die doch einmal gering sein kann, durch die des Kollegiums.

gegenstandslos zu machen. Die Hauptbibliothek ist dann eben zugleich Handbibliothek. Die von Ullrich geforderte Vergrößerung der letzteren scheitert an vielen Orten schon am Raummangel. — Zugleich befreit die selbständige Entlehnung die Lehrer vom Bibliothekar und den Bibliothekar von den Lehrern. Für beide Teile sehr angenehm. Der Bibliothekar braucht nicht mehr Bibliotheksviertelstunden anzusetzen, wegen eines Buches mit in die Bücherei zu traben; er kann seine Kraft auf das Wesentliche konzentrieren, die dann bedeutend schwierigere Ordnung und Instandhaltung der Sammlung; der Lehrer braucht keine Gefälligkeit vom Bücherwart mehr zu erbitten, nicht mehr den älteren Herrn oft und längere Zeit in die ungeheizte Bibliothek zu nötigen. Man unterschätze diese Kleinigkeiten ja nicht. Der Bibliothekar ist — bis zur Einführung des Ullrichschen θεοείκελος προστάτης τῶν βιβλίων — leider auch nur ein Mensch. Er ist alt. Schlimm. Vielleicht kränklich. Noch schlimmer. Vielleicht unliebenswürdig. Am schlimmsten. Er leidet an treppenfeindlicher Wohlbeleibtheit. Kommt trotz der gehobenen Besoldungsverhältnisse recht selten vor. Ein tückischer Stundenplan hindert manche Kollegen, ihn gerade, wenn's nötig ist, zu treffen. Oder er plaudert gern und witzig in den Pausen zur Ergötzung aller über Berliner Aufsatzthemata, Eigenschaften von Schülern, Müttern, Direktoren im besonderen; den Einfluß des Jota subscriptum auf die Charakterbildung der Jugend. Kurz, er ist amor et deliciae generis humani. Soll ich ihm die Erholung, den anderen die Freude rauben und ihn in die Bibliothek nötigen? Ich bin leider zu zartfühlend — und verzichte lieber auf ein Buch.

B. Der Bibliotheksetat werde von vornherein auf die einzelnen Fächer verteilt; die Anschaffungen werden nicht durch, aber innerhalb der Konferenz beschlossen von den Fachmännern im weiteren Sinne (allen in dem Fach Unterrichtenden) nebst Direktor und Bibliothekar.

Ich habe es in Niesky erlebt, daß nur der Direktor, dann daß er mit dem Bibliothekar kaufte. Das hat leicht die Folge, daß selbständige, stolze Lehrer, namentlich wenn sie mit dem Direktor nicht stehen oder schon öfters abschlägig beschieden worden sind, sich mit der Begründung von der Mitarbeit an der Bibliothek zurückziehen: 'Ich will von dem Manne auch nicht den Schein einer Gefälligkeit erbitten. Paßt es ihm — auch die Direktoren sind ja leider nur Menschen — so bewilligt er; paßt es ihm nicht, so versagt er. Gründe gibt es immer wie Brombeeren.' — Diese wesentlich monarchische Anschaffung ward dann in Niesky auf Vorschlag des Direktors selbst unter allgemeinem Beifall des Kollegiums in die oben bezeichnete umgeändert und gleichzeitig der Gesamtetat auf die einzelnen Fächer verteilt. Es war sehr lehrreich, die gewaltigen Wirkungen der Verfassungsänderung zu beobachten. Die Kräfte des Kollegiums wurden den Zwecken der Bibliothek in herrlicher Weise dienstbar gemacht. Das Interesse an ihr — schon vorher groß durch das Recht der freien Entlehnung — stieg durch die Mitverwaltung noch bedeutend; schlummernde Talente erwachten. Ein stiller Theologe z. B. war nach

wenigen Monaten erste Autorität in allen Kunstanschaffungen; ihm beugten sich willig Direktor und Bibliothekar.

Ich gebe nicht als Vorbild, sondern als Beispiel die Nieskyer Etatsverteilung, dabei bemerkend, daß manche Eigentümlichkeiten sich aus der Eigenart des Internats und der Verschmelzung der Lehrerbibliothek mit der Schülerbibliothek der Oberklassen erklären. Gesamtetat 1000 Mk. 115 Mk. Religion, Hebräisch. 115 Mk. Deutsch (Klassiker), Pädagogik, Kunst, Philosophie. 100 Mk. Mathematik, Physik, Chemie. 100 Mk. Naturwissenschaften. 100 Mk. Geschichte, Geographie. 170 Mk. moderne schöne Literatur, Biographien, illustr. Zeitschriften. 100 Mk. alle Fremdsprachen außer Hebräisch. 50 Mk. für die eine, gemeinsame Schülerbibliothek der Unterklassen. 150 Mk. Reserve für Reparaturen, selbständige Käufe des Direktors, Bibliothekars; auch für außerordentliche Aufbesserung eines oder einiger Fächer. Die Einzeletats halfen sich übrigens gegenseitig aus, wenn sie am Ende des Jahres glaubten, auf einen Teil ihrer Summe verzichten zu können.

Jede Fachgruppe hatte so ihr Pfund empfangen, mit dem sie wuchern konnte und sollte. Nicht mehr konnten anschaffungslustige, energische, einflußreiche Kollegen die Stillen im Lande hinsichtlich der Anschaffungen in den Hintergrund drängen und dadurch das für alle Fächer gleichmäßige Wachstum der Bücherei hindern. Es konnte nicht vorkommen, daß reiche Kollegen sich alles nur privatim — und darum nicht für die Bibliothek — anschafften, ein Mangel, den die Nachfolger dann zu büßen haben. — Natürlich wächst ein Kollegium nur allmählich sich in diese schwere Aufgabe ein, für die eine genaue Kenntnis des Vorhandenen, also freie Bibliotheksbenutzung, wesentliche Voraussetzung ist.

Man beantragte schriftlich, unter der Konferenzansage des Direktors, die anzuschaffenden Bücher: Titel, Verlag, Preis, Name des Antragstellers. Der Bibliothekar war bei weitem nicht der häufigste Antragsteller In der Konferenz begründete der Antragsteller kurz seinen Antrag, begründete aus dem Bestand der Bibliothek die Notwendigkeit, aus Rezensionen die Güte des Vorgeschlagenen. Der Bibliothekar begutachtete, ob der Spezialetat die Anschaffung erlaube und empfehle, ob nicht ähnliche Werke schon da seien. Dann sprachen die Interessenten, durchaus nicht immer Fachgenossen. Erklärte auch nur ein Lehrer mit Bestimmtheit, ein Buch für seinen Unterricht oder eigene Arbeit zu brauchen, dann ward es stets angeschafft und zwar, wenn der Spezialetat schon verbraucht war und das Bedürfnis eilig, aus der Reserve. Bei allgemein interessierenden Werken stimmten alle ab, was Wahlenthaltungen natürlich nicht ausschloß; bei Fachwerken die Fachmänner, d. h. sowohl die, die die betreffende Fakultät hatten, als die, die ohne sie darin unterrichteten. Das schloß natürlich nicht aus, daß in der Diskussion auch Nichtfachmänner ihr lebhaftes Interesse an der Anschaffung bekundeten. Erhob sich unter den Fachmännern Zwiespalt, so ward der Antrag zurückgestellt, bis das Buch zur Ansicht vorlag oder weitere Rezensionen das Urteil klärten und einigten zur Anschaffung oder Ablehnung. Letztere fiel nicht dem Direktor zur Last, konnte ihm also nicht

zur Sünde gerechnet werden; ein nicht ganz unwichtiges Moment. — Die Vorteile dieses Verfahrens — Anschaffung nicht durch, aber in der Konferenz — unterschätzt Ullrich. Erstens erfahren alle durch mündlichen Austausch, nicht durch papierne Mitteilung, die viele nicht lesen, was angeschafft wird. Auch mancher Nichtfachmann notiert es sich gleich zur Einsicht oder zum Studium. Erregte Diskussion nun gar weckt auch in dem Schwerfälligen oder einseitig Interessierten Teilnahme. In Niesky war jahrelang der erste Leser religionsgeschichtlicher Werke stets ein Mathematiker und nicht selten Theologen die eifrigsten Leser naturwissenschaftlicher Schriften. — Ferner erfährt jeder, was seine Kollegen gerade lebhafter beschäftigt, in welcher Richtung die Interessen dieses oder jenes gehen. Das ist nicht unwichtig bei dem meist sehr lockeren Zusammenhang namentlich großer Kollegien. — Dann zwingt öffentliche Diskussion zu nüchterner Begründung der Forderungen. Diese Art der Anschaffung schließt impulsive Käufe aus, Liebhabereien einzelner, ein Abhängigwerden von den Zufalls-Ansichtssendungen u. s. w. Und vor allem: die Bibliothek, jetzt das Stiefkind im Interessenkreis eines normalen Kollegiums, wird in den Mittelpunkt des gemeinsamen Interesses gerückt, ohne daß die Zeit der Konferenz dadurch ungebührlich in Anspruch genommen wird.

C. Zusammenschließung der Sonder-Schülerbibliotheken in zwei gemeinsame, eine für VI—U III, eine für O III—I. Innerhalb beider Abteilungen werde jedes Buch, das einer niederen Klasse gestattet ist, in den Katalogen aller höheren Klassen mit aufgeführt und zur Lektüre freigegeben.

In Niesky gab es nur eine einzige, abgesonderte Schülerbibliothek für VI—U III; die der O III—I war ein — nicht irgendwie abgesonderter — Teil der Hauptbibliothek. Ich halte aus drei Gründen diese Lösung besonders für kleinere, ärmere Schulen für die beste. 1. Sie ist sparsam. Ein Beispiel. Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit stehen vielfach in der U II. Mancher wird sie da lesen, manchem erwacht die Lust vielleicht erst in O II, in I. Auch in der Hauptbibliothek dürfen sie nicht fehlen. So muß das teure Werk eigentlich in mindestens vier Exemplaren angeschafft werden. In Niesky genügten zwei Exemplare in der gemeinsamen Bibliothek allen Ansprüchen von Schülern und Lehrern, eine Ersparnis von rund 65 Mk. — Die O III hatte da einen Katalog der ihr gestatteten nicht belletristischen Bücher, vielleicht rund 100. Dazu kamen in U II unter Beibehaltung der Tertiabücher vielleicht 90, in O II — unter Beibehaltung der Bücher der beiden vorhergehenden Klassen — wieder 90 u. s. w., so daß ein Tertiabuch in allen Klassen von O III—I gelesen werden konnte.[1])

[1]) Die Schülerkataloge, nach sachlichen Rubriken geordnet, waren dauernd in den Händen der Schüler. Viele machten sich daraus Auszüge nach ihrem Geschmack. In einer Konferenz am Anfang des neuen Schuljahres wurden nach dem Eingangskatalog noch einmal alle für die Lehrerbibliothek gekauften Bücher daraufhin durchgegangen, ob und für welche Klasse sie freizugeben seien. Dann wurden sie in die Kataloge nachgetragen, die neuen der Tertia freigegebenen Bücher also z. B. in alle Kataloge von O III—I.

So gibt 2. diese Methode dem Schüler ganz anders die Möglichkeit, wirklich nach seiner Individualität zu lesen; er muß nicht ein nur einmal vorhandenes Werk gerade in einem bestimmten Jahre lesen. Sollten die vielfachen Klagen, die man an öffentlichen Schulen über die Leseträgheit gerade der oberen Klassen hört, nicht vielleicht auch damit zusammenhängen, daß der einzelne in seiner einen, engbegrenzten Klassenbibliothek zu wenig für sein besonderes Interesse findet? Ein Buch, das den einen schon in O III reizt, findet bei einem anderen vielleicht erst in O I Interesse. Mancher will auf einer neuen Stufe seiner Entwicklung ein schon gelesenes Buch wieder lesen. Wie sollen unsere gesonderten Schülerbibliotheken mit ihren geringen Mitteln dem Rechnung tragen? Sie können nicht alle Bücher viermal anschaffen. — Außerdem standen alle fremdsprachlichen Werke den Schülern, ohne in ihren Katalogen verzeichnet zu sein, zur Verfügung. Da gab es Schüler, die die meisten französischen oder englischen, gelegentlich welche, die die meisten italienischen Bücher der Bibliothek gelesen hatten. Andere, technisch-naturwissenschaftlich interessiert, gingen da tief bis in Spezialitäten hinein. Der darauf bezügliche Teil ihres Katalogs, in den viele andere Kameraden kaum hineinsahen, war für sie die Hauptsache. Manche lasen nur Biographien, manche nur Reisebeschreibungen, manche nur Musikalisches u. s. w. Auch Kunstmappen wurden an die Schüler in großer Liberalität ausgegeben (Meisterbilder, Kunstwartmappen, Klass. Bilderschatz, Skulpturenschatz u s. w.). Nur nebenbei bemerke ich, daß diese Ausstattung der Schülerbibliotheken mit Kunstmappen mir als der einzige Weg erscheint, das Kunstinteresse der Schüler d a u e r n d zu wecken und zu befriedigen. Die vielen höchst dankenswerten Versuche anderer Art beruhen stets auf der Person des Lehrers, seinem Enthusiasmus, seiner Opferwilligkeit, die nicht selten auch Freistunden diesem Zweck widmet. Doch die Lehrer wechseln, der Enthusiasmus verraucht. Hier haben wir einen Weg, der den Lehrer nicht Zeit und Kraft kostet. So wie wir Menschen — auch wir Lehrer leider — nun einmal beschaffen sind, wird doch nur die Art der Kunstpflege in der Schule Bestand haben, die keine außerordentlichen, außeramtlichen Anforderungen an den Lehrer stellt. —

Arme Schüler aus Dörfern und Kleinstädten bekamen in Niesky Bücher sogar in die Ferien mit, die schönste Lesezeit, für die jede höhere Schule würdige und bedürftige Schüler mit Lesestoff — gegen besondere Sicherheitsmaßregeln[1]) — aus den Klassenbibliotheken ausstatten sollte. Wie oft habe ich als Nieskyer Schüler in den Ferien die Bibliothek gepriesen, die mir zu den schönsten Stunden geistigen Genusses verhalf, die mir ohne sie nicht geworden wären. —

---

[1]) Ferienentleihung bewilligte nur der Direktor. Die Ferienbücher wurden besonders verzeichnet, der Zustand jedes Buches kurz notiert und nach den Ferien nachgeprüft. Kam ein Buch ruiniert von der Reise zurück, so wurde es auf Kosten des Entleihers neu gebunden; ein sehr seltener Fall, da bei Wiederholung dem betreffenden die Ferienentleihung ganz entzogen wurde.

3. Durch das Zusammenfallen von Lehrer- und Schülerbibliothek fielen die Anschaffungen auch für die Schüler in Niesky der Konferenz, nicht dem Direktor allein, zu. Die Mitwirkung eines größeren Kreises ist da doch wohl noch nötiger als bei der Lehrerbibliothek. Viele Direktoren würden gewiß froh sein, diese schwierige Arbeit nicht allein besorgen zu müssen.

Aus den genannten Gründen halte ich die Verschmelzung von Lehrerbibliothek und Schülerbibliothek der Oberklassen für sehr begehrenswert. Man sagt mir, sie sei an öffentlichen Schulen bedenklich *multis de causis et quibusdam aliis.* Aber wir haben sie ja an einer Anzahl öffentlicher Schulen, und an kleineren sehe ich keinen zwingenden Hinderungsgrund außer dem, daß es jetzt sehr mühsam wäre, die gesondert bestehenden Klassenbibliotheken in die große Bibliothek aufzunehmen. Aber könnten wir uns dann nicht die oben geschilderten Vorteile wenigstens dadurch verschaffen, daß wir die acht oder neun Klassenbibliotheken in zwei zusammenlegten, den einzelnen Klassen Kataloge gäben, die immer zugleich die Bücher der vorhergehenden Klassen mit enthielten? Wir würden dadurch sparen, indem nicht mehr gewisse Bücher in jede Klassenbibliothek zu kommen brauchten; die Ersparnisse würden für eine größere Mannigfaltigkeit der zwei Sammlungen verwendet werden können; die Schüler endlich würden eine größere Freiheit gewinnen in der Wahl ihrer Lektüre, nicht mehr an ein bestimmtes Jahr gebunden sein. Dem Lehrer endlich, der in kleinen Städten gelegentlich in die Lage kommt, Bücher aus Klassenbibliotheken zu benutzen, würde dann ein solches Buch auch leichter zugänglich sein als jetzt, wo er nicht so leicht feststellen kann, in welcher Klasse gerade es sich findet.

Notwendig ist, daß die Kataloge der Schülerbibliotheken gelegentlich im Programm oder noch besser gesondert gedruckt werden, so daß sie — etwa auf Karton aufgezogen — dauernd Schülern und Lehrern zugänglich sind. Jetzt schreiben sich eifrige Schüler die Kataloge nicht selten ab, um zu Hause n Ruhe ihre Wahl treffen zu können. — Es ist überraschend, welche Rolle die Schülerbibliothek im Leben der Knaben einer kleinen Landstadt spielen kann; das Buch von dort ist vielfach das einzige, das ins Haus kommt, wird von den Geschwistern, den Eltern mitgelesen; darum kann sie nicht gut genug sein. — Anderseits kann sie den Unterricht in glücklichster Weise ergänzen, bereichern, vertiefen. Der Lehrer der griechischen Geschichte z. B. kann nur wenig Bilder zeigen. Ist eine Kunstgeschichte da und eine Mappe oder ein Band guter Abbildungen, so werden einige Schüler sicherlich, durch seine Aufforderung veranlaßt, sie der Schülerbibliothek entnehmen. Aber um die Schülerbibliothek so nutzbar zu machen, muß der Lehrer wissen oder schnell feststellen können, was da ist. Das ist heutzutage sehr umständlich, da die Kataloge in acht verschiedenen Zimmern eingeschlossen und leider meist alphabetisch, nicht sachlich geordnet sind. Ich habe — ich bin nicht Ordinarius — nicht die leiseste Ahnung von dem Bestand irgend einer der hiesigen Klassenbibliotheken, selbst nicht der Klasse — ich schäme mich — in der ich Griechisch und Deutsch halte.

Ich schließe. *Multum esset scribendum, quod dimitto in calamo,* sage ich

mit einem Chronisten. Meine Aufzeichnungen sind sehr persönlich geworden. Ich kann's nicht ändern. So erlebte ich es, so schrieb ich es nieder. — Durchtränken wir uns mit der Überzeugung, eigentlich sollten das schon die Spatzen von den Dächern aller Schulen pfeifen, daß Bücher nicht geschrieben werden, um unter Verschluß als wohlkonservierte Mumien Jahrhunderte zu überdauern, sondern um zu zeugen, zu wirken, gelesen, benutzt, abgenutzt, schließlich fortgeworfen zu werden. Erst wenn wir so denken, alle entgegenstehenden bureaukratischen Anwandlungen herzhaft in uns ausgerottet haben, haben wir die richtige Voraussetzung für die Behandlung unserer bibliothekarischen Fragen gewonnen. Ich betone: unserer, die sich von denen der übrigen Welt bedeutend unterscheiden. Statt am konservativsten zu sein, können, ja müssen wir am liberalsten sein. So werden alle Vorschläge immer gipfeln in dem Wunsch nach Freigabe der Hauptbibliothek für alle Lehrer ohne Vermittlung des Bibliothekars. Das bleibt die Hauptsache, der gegenüber all die vielen Wünsche Ullrichs, die dem Konservativen sinnverwirrend und beängstigend sind, schlechtweg zurücktreten. Alles, alles das ist Nebensache; Hauptsache: der Schlüssel für alle und selbständige Entleihung. Darum bleibe unser Catonischer Spruch bis zur Gewährung: *Ceterum censeo clavem omnibus esse dandam!*

ATHLETENTUM IN AMERIKANISCHEN COLLEGES

Von Ernst Sihler

I

Ein Thema, über das sich vielerlei sagen ließe je nach dem Standpunkte des Beobachters. Anders würde ein berufsmäßiger Turnlehrer urteilen, anders der Kulturhistoriker, der mit feinerem Sinne, etwa wie der verstorbene Riehl, Land und Leute zu deuten verstände, anders wiederum der Statistiker und Soziolog, und so weiter. Ich aber möchte die Erscheinung als akademischer Lehrer prüfen und beleuchten, denn dieser ist doch wahrlich am nächsten daran interessiert, wogegen diejenigen, welche den Collegesport einfach chronologisch und statistisch verzeichnen (wie der gute Caspar Whitney, der hierzulande als berufene Autorität gilt), aufmuntern oder tadeln, Kränze austeilen oder Ruten binden, über die eigentliche Grundfrage gar nicht zu urteilen vermögen.

Das Athletentum stellt gewissermaßen eine immer höher steigende Flut dar, die viele Studierende auf den Universitäten Amerikas geradezu vergessen läßt, wozu denn die Colleges eigentlich da sind. Nicht immer war es so. In den dreißiger Jahren des vorigen Jahrhunderts war mehr die Rede von der Gefahr der Unmäßigkeit im Trunk. Noch um 1850 wußte man selbst vom Turnen eigentlich nichts.

England hat hier den Anstoß gegeben. Im Jahre 1852 fand die erste 'Public Sports competition' unter der Leitung von Exeter College, Oxford, statt. Freilich kann man aus den ganz vortrefflichen Büchern von Thomas Houghes (Tom Brown at Rugby u. a.) sehr wohl ersehen, daß freie Ausbildung der Kräfte in Kampfspielen, sowie überhaupt der Drang, die physische Persönlichkeit im gegebenen Falle mit Stahlkraft und ausdauernder Energie einzusetzen, tiefer im angelsächsischen Charakter begründet ist. Man wird auch an Charles Kingsley's 'Muscular Christianity' denken, das um die Mitte des Jahrhunderts in den Stiftungsschulen von England anfing eine große Rolle zu spielen. Im Jahre 1857 wurden zum erstenmale die Cambridge University Games abgehalten —, 1856 das erste Ruderwettfahren zwischen Oxford und Cambridge, 1864 die ersten Kampfspiele, der erste athletische Agon, klassisch zu reden, zwischen den Epheben von Oxford und Cambridge. In Amerika aber bildet das Jahr 1865, d. h. der Abschluß des gewaltigen Bürgerkrieges, wie in hundertfacher Weise, so auch auf diesem Gebiete den Anfang einer neuen Entwicklungsreihe. Zuerst verbreitete sich in wenigen Jahren das Baseball (wovon weiter unten) über das ganze Land, dann wurde, und zwar zuerst unter den

Ulmen von Yale, das Football (um 1876) eingeführt, und zwar von England aus. Denn der puritanische Grundherr von Neuengland war früher diesen Dingen gar nicht hold, da er ihre Zweckmäßigkeit nicht einsah und das Unnötige als unnütz auch sogleich in denselben Korb warf mit anderen Formen des Üblen. '*It does not pay*' war ja lange das kanonische negative Axiom bei tausend Lebensfragen; oder: '*What is the use*'? Einfache Lebensphilosophie, zu deren Begründung und allgemeiner Annahme keine sieben Weisen erst nötig waren. Der zähe, schlaue und fleißige Farmer von Neuengland, der zu der Ausbildung dessen, was man Nationalcharakter nennen mag, am meisten beigetragen hat, wurde aber doch schließlich vom überströmenden Lebensmute der Jugend überwunden. Dazu kommt ein Zweites, die natürliche Lust am Wetteifer und Wettkampf: unter Nachbarn, Dörfern, Städten und endlich Staaten, von denen es der eine dem andern an Bevölkerungsziffer, Wohlstand, öffentlichen Instituten, überhaupt in jeder Form von Staatlichkeit oder Glanz zuvortun möchte, spielt '*Competition*' eine große Rolle; die Perioden, in denen man sich müde und lahm fühlte, sind im ganzen seit dem Bürgerkriege nur vorübergehend gewesen: es ist doch im Grunde genommen das Bewußtsein der wachsenden Kräfte und der stetigen Erweiterung der Operationsbasis, das hier Ausdruck findet. Zwischen Kindheit und Mannesalter des Verfassers dieser Zeilen sind Kansas, Nebraska, Minnesota, Oregon, Washington, Idaho, Montana, North und South Dacota, Wyoming aus dem Stadium von 'Territories' zu blühenden und meist volkreichen Staaten geworden, und so entspricht das Nationalbewußtsein im Verein mit dem Gefühl der wachsenden Kraft und mit der Freudigkeit und Zuversicht, die damit psychologisch zusammenhängen, dem Kraftgefühl der Jugend, wobei freilich den nüchternen und kritischen Männern des Volkes der Anblick mancher beschämenden Manifestation des allzu Jugendhaften und Unreifen nicht erspart bleibt. Dazu gehört das Selbstlob, das namentlich zwischen dem zweiten Kriege mit England und dem Bürgerkriege oft lächerliche Formen annahm; man mag darüber Mrs. Trollope, Dickens American Notes und Martin Chuzzlewit nachlesen: Mrs. Hominy ist noch nicht ganz ausgestorben.

II

Ich wende mich nunmehr zu einer allgemeinen Übersicht des gegenwärtigen Zustandes im Anschluß an den Kalender des akademischen Jahres, wobei das pathologische Element nicht erst zwischen den Zeilen zu lesen sein wird.

Die Wiederaufnahme der Studien erfolgt im Herbste, im Laufe des September, je nach der geographischen Breite: in Neuengland etwas früher als in den Südstaaten, durchschnittlich um den zwanzigsten des Monats. Alles geht nun im Football auf, und die Frage, wer zu den ersten Elf gehören wird, steht ganz im Vordergrunde des akademischen Interesses. '*Will Jones make the team?*' '*Will Brown play this fall?*' Aber um auch nur psychologisch zu verstehen, was sich da vollzieht, muß der geneigte deutsche Leser einige wich-

tige Punkte bedenken, ohne die ein einigermaßen klares Urteil über die Sache völlig unmöglich ist. Ein College ist in seiner vollkommensten Form ein kleiner Staat, eine kleine Republik, die die ganze Welt danach beurteilt, wie ihre Leistungen gegen die der anderen Republiken glänzen oder abfallen, ob das laufende akademische Jahr Taten zeitigt, die das vorhergehende oder überhaupt alle vergangenen im eigenen Hause in den Schatten stellen (*whether we are going to beat our own record*), und nach außen hin, ob wir in eine höhere 'Klasse' übergehen, d. h. reiferen und stärkeren Colleges beigezählt werden, oder gar dieselben in den Kampfspielen schlagen — denn alles dreht sich um diese sichtbare Form körperlicher Auszeichnung, um den Agon. Nachmittags also im Herbst bis gegen Ende November versammelt sich alles, was Zeit hat (und Zeit zu haben ist Pflicht des akademischen Jünglings, der als loyal gelten will), um den Übungen der Kandidaten für die *Team*, d. h. für die zur Teilnahme an den eigentlichen Kampfspielen erlesenen Elf nebst Substituten, beizuwohnen. Diese alle bilden die *Squad* des laufenden Herbstes. Ein bezahlter *Coach* leitet die Übungen, deren technisch exakte Erläuterung man mir wohl an diesem Ort erlassen wird. Innerhalb des *Oval* ist mit weißen Kalkstrichen ein Oblong ca. 100 Yards lang gezeichnet, innerhalb dessen parallele weiße Striche von Seite zu Seite gezogen sind. Im eigentlichen Kampfspiele wird der hohle Lederball, der von ovaler Form ist und die Größe einer mäßigen Melone hat, genau in der Mitte des abgezeichneten oblongen Kampffeldes auf die Erde gelegt; die beiden *Elevens* ('Elfmänner') nehmen Stellungen ein, die für jeden der 22 Jünglinge so genau bestimmt sind wie bei Schachfiguren: es erfolgt der *Kickoff* (Anstoß), worauf der Ball durch Fang gewöhnlich in den Besitz der anderen *side* oder *team* übergeht. Die Grundform des Spiels ist nun kurz die, daß die 'Seite' welche den Ball 'hat', ihn allmählich vorwärts bringt und nicht aus ihrem Besitze fahren läßt, bis sie sich nebst Ball durchgekämpft, die letzte weiße Linie des Gegners überschritten und dort mit dem Ball die Erde berührt hat —: das ist ein *Touchdown* und bezeichnet einen organischen Abschnitt innerhalb des Kampfspieles. Genau auf der letzten weißen Linie des *Gridiron* (wirklich seiner Form nach ein 'Rost') stehen zwei Pfosten, sehr hoch, mit Querbalken; wenn der Ball (meist mit Fußtritt) über diesen Querbalken geschnellt ist, wird den fünf Points des *Touchdowns* ein Point zugezählt. Ein wenig Detail ist nun zum Verständnis unerläßlich. Wenn die 'Seite', die 'den Ball hat', in drei Ansätzen keine fünf Yards vorwärts macht oder gewinnt (*make its distance*), so verliert sie den Ball, oft, sehr oft, wenn sie nur wenige Yards, ja nur wenige Zoll von dem Endstreifen, dem *Goal* entfernt ist — und die Verteidiger sind gleich einer granitnen Mauer. Sowohl Kraft, wie Gewandtheit und der beschwingte Fuß spielen in diesem Kampfspiele eine große Rolle, zumeist aber wohl Gewicht und stiermäßige Stärke, herkulische Kraft — *Beef* sagt man bei uns. Deshalb sind die kleineren, die mittleren, die größeren Colleges, je nachdem sie aus 250, aus 600, aus 1000, aus 2000 oder mehr Jünglingen ihr *Eleven* wählen können, gezwungen, im ganzen die Kampfspiele, die meistens auf Sonnabend Nachmittags angesetzt

sind, mit Colleges ihrer eigenen 'Klasse' (d. h. ihres Ranges) abzuhalten,[1]) wobei z. B. Harvard, Yale, Princeton, im Westen Michigan, Chicago und Wisconsin, dann Cornell, Columbia, Amherst, Pennsylvania, Brown Lehigh Lafayette, ferner New York University, Union, Rutgers, Wesleyan, Trinity u. a. eine Klasse oder Gruppe bilden. Die allgemeine Erregung erreicht ihren Höhepunkt gegen Ende November, wo Harvard, Yale, Princeton, je manchmal vor 25000 oder mehr Zuschauern, um die Palme kämpfen. Das alles kostet eine Unsumme Geld für die *Trainers*, für die Reisen, die Hôtels, für die besondere Kost, für die speziellen Diener, welche den *ἀλῖπται* der griechischen Athletenwelt verglichen werden können und auch oft *Rubbers down* genannt werden. Die oft enormen Gelder, die aus diesen öffentlichen Kampfspielen gelöst werden, wandern dann in die allgemeine Kasse für *Athletics*, so daß die weniger ertragbringenden Formen aus den mehr ergiebigen gedeckt werden: in Harvard und Yale steigen die Gesamtsummen, die von *Athletics* verschlungen werden, manchmal weit über £ 50000 (also 200000 Mk.) für das laufende Jahr. Daneben gibt es eine General Athletic Association in den meisten Colleges, zu deren Mitgliedschaft ein fester Beitrag nötig ist, und manchmal wird dieser von vornherein von der akademischen Verwaltung unter den Jahresgebühren erhoben. Das große Jahresspiel der Westpointer und der Annapoliser, d. h. der Militärakademie und der Flottenakademie am Sonnabend nach *Thanksgiving*, also etwa gegen Ende November, schließt die *Football season*, welche von der Tagespresse mit mikroskopischer Treue geschildert worden ist.

Bis zu diesem Zeitpunkte also waren die eigentlichen Studien doch wohl *parerga*: werden sie nun, da die Schneeflocken anfangen zu fallen und der *Gridiron* vereist, nicht etwas mehr in den Vordergrund treten? Nicht im Bewußtsein der Collegerepublik, denn es heißt da: *the grind* (der fleißig Studierende) *works for himself, but the athlete works for his college.* Also etc. Überhaupt würden meine deutschen Berufsgenossen vielleicht erstaunen, wenn sie einen Blick in die amerikanische Collegepresse selbst hinein tun könnten: sie würden daraus ersehen, daß (abgesehen von Veränderungen in der Fakultät, von Nekrologen, summarischen Wiedergaben einiger akademischer Ansprachen oder offizieller Kundgebungen) der Inhalt dieser Jugendjournalistik in der Hauptsache aus dem besteht, was man streng genommen Allotria nennen würde. Ich wähle aus einer länger bestehenden Collegezeitung (übrigens nicht meines eigenen Colleges) eine Reihe von Artikeln oder Notizentiteln, welche die Interessen der akademischen Jugend ganz vortrefflich kennzeichnen; hier und da muß ich eine deutsche Glosse beiklammern. Es sind zumeist Sachen aus dem Spätherbst:

University Orchestra.
Candidates for Track Team (wovon weiter unten).
1906 Basketball Squad.
X. versus Bishops Chess Team (Schachturnier).
Choral Club Announcement.

---

[1]) Die *Games* mit schwächeren Colleges in dem früheren Teil der Saison dienen nur zur Übung und als Maßstäbe der erreichten Tüchtigkeit.

Philips Brooks Guild (kirchlich geordnete Liebestätigkeit).
Sophomore Dance.
Literary Society.
X. 'Jester' Coming out (ein College-Kladderadatsch).
Regatta on the Hudson.
Lacrosse Candidates at Work (Indianisches Ballspiel im Lauf mit Fangnetzen).
'Football Team works hard'.
Football, Freshmen versus X. Grammar School.
1904 X. X. Preliminary Announcement (Jahrbuch).
University Orchestra.
Varsity Practice (Übung des Haupt-Elevens, Football).
Jester appears again.
Junior Ball Committee.
Football Mass Meeting.
Cross Country Candidates (Dauerläufe durch Wald und Feld, man vgl. das 'Hare and Hounds' der Engländer).
Freshman Football Practice.
Baseball Association Meeting.
Junior Ball Committee.
Final Chess Score (Endergebnis des Schachturniers).
Chess Club Meeting.
Medal for Fencing (Fechten mit dem Rapier).
Football Coaches speak.
Sophomore Show Cast chosen (Wahl des Personals für dramatische Unterhaltung).
Baseball Association.
Gym meet (i. e. Kampfspiel, resp. Wetturnen).
Class relay (Wettlauf mit Ablösung).
Basketball practice.
Canespree work (Kampf um einen Stock, von Kämpfen ganzer Klassen).
Lits First Number (Literary Magazine, Produkte der akademischen Jugend).
Baseball Election.
November Lit appears.
Fencing Practice.
Football Practice.
Kings brown Council (dramatische Gesellschaft).
Clinton Club Meeting.
Western Club.
Swimming Team.
XX. student chorus in Alt Heidelberg.
Deutscher Verein.
Sophomore-Freshmen Games.
Election of Football Manager.
Many Lacrosse Candidates etc. etc. etc.

Man sieht aus dieser Blütenlese, wie neben dem Football noch eine Menge anderer Objekte das Interesse der akademischen Jugend monatelang fesseln, die mit den Studien gar nichts zu tun haben, sondern vielmehr alle Kraft und Lust der jungen Leute auf Sport, Spiel, Geselligkeit u. s. w. ablenken.

Positiv nützlich und ungleich wichtiger für Ausbildung der Körperkraft und normale Entwicklung sind nun freilich die eigentlichen geordneten gymnastischen Übungen, das Geräteturnen und Verwandtes. Dies ist in New York University obligatorisch für die Freshmen dreimal wöchentlich vom 1. November bis zum 1. April, also fünf Monate lang, und für die Sophomores zweimal. Ob *Gymnasium* (so heißt das Turngebäude) oder Bibliothek während jener Wintermonate mehr Besucher hat, kann ich nicht entscheiden. Das Gymnasium nun hat die regelmäßigen Apparate: Reck (*Horizontal Bar*), Barren (*Parallel Bars*), Leiter, Bock (*Side Horse*), gepolsterte Matratzen (*Mats*) zum Purzelbaum schlagen, eine regelmäßige Übung, daneben die *Flying Rings* (Schaukelringe), den *Punching Bag* (zur Ausbildung der Muskeln im Faustschlag, übrigens ja schon in der neuen Attischen Komödie, resp. bei Plautus genannt), den Apparat zum Hochsprung, Hanteln (*Dumbbells*), Stäbe zu Stabübungen. Auf den Emporen oder sonst ist dann noch eine Rennbahn für die rauhere Jahreszeit, mit genauer Berechnung der Neigungen der Flächen in den Kurven. Im Erdgeschoß findet sich oft ein Schwimmbad und ein Apparat zur Ruderübung mit *Sliding Seats* u. a. m. Nach dem Vorgange, wenn ich nicht irre, von Sargent in Harvard wird für jeden Freshman beim Eintritt das Maß seiner Stärke, Lungenkraft, Körperverhältnisse und andere Daten gebucht, und die Übungen werden zum Teil diesen Tatsachen gemäß eingerichtet. Gegen Ende des Winterkursus kommen eine Menge Medaillen zur Verteilung, besonders aber eine für den, der die größtmögliche Aufbesserung seines ganzen physischen Menschen dartut. Daß die Sophomores und Freshmen ihre Agone haben, braucht kaum gesagt zu werden. Auch die Zugübungen mit Gewichten, die an der Wand befestigt sind, darf ich nicht vergessen.

Natürlich gehen nun wieder aus dem *γυμνάσιον* die berufenen Vertreter hervor, die im speziellen Wetturnen mit anderen Colleges auftreten, wobei sich in den letzten Jahren Yale, Columbia und New York University besonders hervorgetan haben. Nun sei hier gleich die Tatsache konstatiert, daß aus dem Geräteturnen eine normale, sichere, gleichmäßige und allen ersprießliche Förderung der leiblichen Tüchtigkeit sich mit großer Evidenz ergibt, während die Matadore in den Footballkämpfen mehr einseitig entwickelt erscheinen. Ich wollte es unternehmen, jüngere Brüder eines Diadumenos, Diskobolos, Apoxyomenos oder Doryphoros auf den akademischen Turnböden Amerikas nachzuweisen, und was vollends die Verbindung von Kraft und Grazie betrifft, so ist der *Gymnast* entschieden denjenigen Jünglingen überlegen, welche sich in einer spezifischen Form der Wettspiele oder Kampfspiele hervortun. Das *Gymnasium* also (ich meine den Turnboden) neben Bibliothek und Laboratorium hat meines Erachtens seine universelle und dauernde Bedeutung glänzend dargetan und kann sich wohl als jenseit aller Kontroverse liegend betrachten.

Zum Thema der krasseren Allotria will ich nicht mehr zurückkehren, ich berichte nur, daß der Unsinn, dergleichen Liebhabereien einen akademischen Anstrich zu geben, besonders in den größten Colleges grassiert: man hat neuerdings Schützenwettleistungen, Polo, i. e. Ballschlagen einer auf dem

Rasen fortschnellenden Kugel vom Sattel eines besonders trainierten und womöglich von vornherein darauf dressierten kleinen Pferdes aus, ein sehr nobler Sport für Leute, die sich dergleichen leisten können — doch was hat Minerva damit zu tun? Natürlich bietet die Tagespresse von alledem eingehende Schilderungen. Das verdrehteste aber ist, was neuerdings vorkam, daß die Söhne reicher Leute an einigen der Hochschulen Automobilklubs bildeten mit obligaten *meets* u. s. w. Ich würde mich nicht wundern, wenn wir auch noch Champagner- und Wachtelklubs oder Champignonklubs erlebten, die um die Wette essen und trinken, oder vielleicht Beau Brummelklubs, die sich anheischig machen, einen neuen Anzug nur eine Woche zu tragen und sich jedesmal eine Jury von Herrenschneidern aus Bondstreet in London importieren, denn ein *Meet* müßte ja auch stattfinden.

Doch ad viam redeamus. Wir kommen zur Osterzeit, zum lieben Frühling, zum letzten Drittel des akademischen Jahres. Es geht nun wieder hinaus ins Freie, und zwei neue Sphären eröffnen sich nunmehr der akademischen Jugend: 1. die Trackmeets und 2. das Baseball. *Field and Track exercises* nennt man die nach englischem Muster eingeführten Körperübungen auf der Rennbahn und auf dem grünen Felde im Gegensatz zu den geschlossenen Wänden des *Gymnasium*. Es sind das Übungen, die von denen des letzteren durchaus verschieden sind, insofern im wesentlichen nur diejenigen sich ihnen beharrlich widmen, welche erwarten, wirklich als Bewerber in einem öffentlichen Agon oder Wettspiel mit einem andern College aufzutreten, nachdem sie zuvor in den Proben des eigenen College sich hervorgetan. Die Rennbahn ist mehr ellipsenförmig als oval, der ganze Platz aber nebst der von jener eingeschlossenen, ganz genau ebenen, oft mit großen Kosten hergestellten Rasenfläche heißt gewöhnlich *Field* oder *Oval*. In Harvard heißt der neue von einer enormen Tribüne rings umgebene Platz der Kampfspiele ganz antik *The Harvard Stadium*. Die Rennbahn beträgt 440 yds, also eine Viertelmeile englisch: England und Amerika hängen immer noch zähe an ihrer althergebrachten Metrologie. Zuerst also sind zu nennen die Wettrennen, je nach der Distanz:

The 100 yards dash
220 „ dash, also $^1/_8$ mile, ziemlich genau das antike στάδιον.
440 „ dash
880 „ run
Mile run
Two mile run,

man denke an die δολιχοδρόμοι der griechischen Welt, während 100 Yards etwa die Hälfte des στάδιον. Dazu kommen die beiden Hindernisrennen 120 yds *hurdle* und 220 yds *hurdle*. Es ist nun merkwürdig und ganz besonders einem jeden akademischen Manne zum tieferen Nachdenken zu empfehlen, wie uniform denn doch schließlich die Mechanik der rein körperlichen Kräfte und ihrer Ausbildung ist im Gegensatz zu der Individualität der menschlichen Seele und der Schulungsfähigkeit ihrer Kräfte. Besonders tritt diese Uniformität zutage in dem raschesten und kürzesten Wettlauf, dem 100 yds

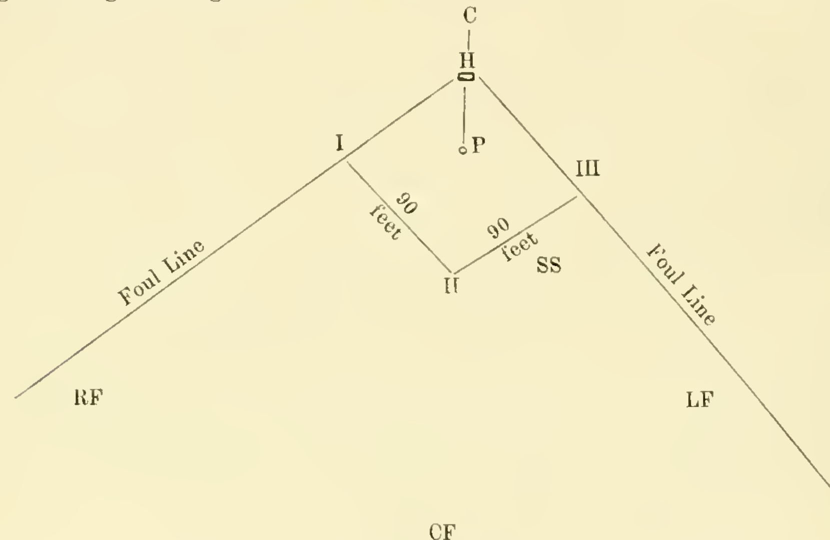
dash. Der Sieger läuft es fast immer in 10 Sekunden und einem Bruchteile der elften Sekunde: also in $10^1/_5$, $10^2/_5$, $10^3/_5$ Sekunden; was mehr wäre, würde kaum beachtet werden. Vergangenen Mai lief ein Student der N. Y. U. den 100 yds dash in $10^1/_5$: eine treffliche Leistung; hätte er das eine Fünftel der Sekunde 'abgeschnitten', so hätte der Telegraph der 'Associated Press' seinen Namen bis zum nächsten Morgen bis nach St. Francisco und Florida getragen.

Es folgen nun die sogenannten *Field Events*: *High Jump* (Hochsprung), wobei 6 Fuß engl. manchmal erreicht, ja übertroffen wird; *Pole Vault* (Stabhochspringen), das Voltigieren über einen dünnen Stab zwischen zwei Rosten, mit Gebrauch eines Springstabes (*Pole*) nach kräftigem Anlauf; der Athlet muß im Moment des Überfliegens seinen Stab zurückwerfen und darf das leicht aufgelegte dünne Querstäbchen nicht abstreifen. 11 Fuß und darüber sind erreicht worden. Folgt der *Hammerthrow* (Hammerwurf), d. h. der Wurf mit einer an einem stählernen Stiel befestigten Kugel, die vorher mehrmals um den Körper geschwungen worden war: man hat 160 Fuß und darüber erreicht. Im *Broadjump* (Weitsprung) sind an 24 Fuß erreicht worden. Im *Shotput*, d. h. in der Kunst, durch einen gewissen Körperschwung und Vorstoß eine ziemlich schwere Kugel geradeaus zu schnellen, ist die höchste Leistung 46 Fuß gewesen. Auch der klassische Diskus hat neuerdings fast allgemein wieder Aufnahme gefunden: man hat etwa 130 Fuß erzielt. — Die meisten *Trackmeets* werden im lieblichen Mai abgehalten. Daß der Blumenflor des schönen Geschlechts (das bei uns ja bei sehr großer Freiheit der Bewegung zugleich im höchsten Maße seine Würde bewahrt) die Tribünen ziert und die Farben des bevorzugten College trägt, versteht sich von selbst. Von diesen Blumen singt ein amerikanischer Student (im Anschlusse an Poes 'Bells'):

See the girl upon the campus
College belle!
With her colors and her violets she looks 'swell'.
Just her presence in the grandstand
Shows her spirit firm and true
Toward the interests of our College
And the boys of N. Y. U.
Oh, the belle!
College belle!
What the place would be without her
None can tell.

Ende Mai findet der *Intercollegiate Meet*, neuerdings in Philadelphia, statt. Yale hat im ganzen seit langer Zeit die Mehrzahl der *Points* über seine Mitbewerber Harvard, Pennsylvania u. s. w. davongetragen. — Ein Seidenbanner mit den Farben der beiden Colleges und dem Datum u. s. w. bleibt in den gewöhnlichen *Duelmeets* in den Händen des siegreichen Colleges zurück und wird den anderen Trophäen im *Gymnasium* zugesellt. Ein eigenes *Trophy Room* findet sich vielerorts.

Nun noch ein Wort vom Baseball, dem Nationalspiel der Amerikaner; es zu übergehen, wäre dasselbe, wie wenn man in englischen Schilderungen das Cricket übergehen wollte. Es ist in der Tat ein schönes Spiel, und wer, wie der Verfasser, vom 14. bis zum 24. Lebensjahre es mit Leidenschaft gespielt hat, fühlt bei jedem Wettspiel, dem er zuschaut, ein Stückchen Jugendkraft und Jugendfreude in sich wieder aufleben. Man spielt es auf dem *oval* von Ende März an, sobald der Frost aus dem Boden gewichen, bis zum Schluß des akademischen Jahres im Laufe des Juni, und es wird durch die professionellen Klubs, die manchmal, z. B. in New York, bis vor 38000 Zuschauern spielen, in einer solchen Vollkommenheit vorgeführt, daß entschieden schlotterige Leistungen fast ganz ausgeschlossen sind.



Der auf dem Diagramm gezeichnete *Diamond* ist 90 Fuß im Geviert. Die mit H (*Home*) bezeichnete Spitze ist der Punkt, wo der Schläger steht. Bei P hat der *Pitcher* oder Zuwerfer seinen Platz. Hinter *Home* steht C, der *Catcher* oder Abfänger, der immer wieder die vom Schläger verfehlten oder ignorierten Bälle dem *Pitcher* zurückwirft. Die linke Hand aller Spieler ist mit einem Handschuh bewaffnet, denn der mit gegerbter Pferdehaut überzogene Ball ist hart und ziemlich schwer, so daß ein geübter Ballspieler denselben bis an 330 Fuß weit werfen kann. Wenn nun der *Batter* oder Schläger den Ball so trifft, daß derselbe innerhalb der *Foul Lines* seinen Lauf oder Flug nimmt, wird der Schläger zum Läufer und sucht I *Base* (oder Ruhepunkt) — daher der Name des Spiels — zu erreichen, ehe der von den Spielern der Gegenpartei mit großer Gewandtheit aufgegriffene Ball nach jenem *base* geworfen wird. Es folgt ein neuer Schläger, und jener erste, wenn er nicht 'tot gemacht' (*put out*), sucht nun *Second Base* (II) zu erreichen, dann III, dann *home*, von wo er ausgelaufen. Jeder im Flug gefangene Ball, den der *Batter* vorher geschlagen hat, macht ihn tot. Wenn drei tot sind, wird umgewechselt. Die *Nine*, die im Felde gespielt haben (*Catcher, Pitcher, Short Stop* [S. S.], *First Base, Second Base,*

Third Base, Left Field, Center Field, Right Field) kommen herein, setzen sich auf eine Bank und nehmen nun nach beliebiger, aber dann im Spiel selbst nicht weiter der Veränderung unterworfener Ordnung ihre Stelle als Schläger ein. Die Sicherheit des Fanges (oft im vollen Rennen ausgeführt), die Kraft und Schnelligkeit des Wurfes, die immer neuen Konjunkturen in jedem neuen *game*, die rasche, oft blitzartig schnelle Entscheidung, nach welchem Punkte hin das Spiel zu richten, und vieles andere, verleihen diesem Spiele einen hohen Reiz. Wenn der Ball z. B. in hohem Bogen weit in das 'Feld' hinausgeschlagen ist, oft über 300 Fuß, so kann man mit Bestimmtheit darauf rechnen, daß er von einem der drei *Fielders* (RF, CF, LF) draußen gefangen wird, ehe er den Boden berührt. Die Zahl der um den *diamond* oder die vier *bases* von *home* bis *home* gemachten *Runs* (Läufe) bestimmt den Sieg der Gewinner. Natürlich ist immer ein Kampfrichter oder Unparteiischer vorhanden (*Umpire*). Es gibt ganze Bücher über *base ball*, wenn auch die eigentlichen Feinheiten des Spiels sich aus Büchern nicht lernen lassen, z. B. der eigentümliche Kunstgriff, daß der *pitcher* den Ball mit solch enormer Geschwindigkeit an dem Schläger vorbeiwirft, oder in solch tückischem Bogen, daß den Ball überhaupt zu treffen nicht leicht ist. Vor dem achtzehnten Lebensjahre kann man *base ball* kaum mit normaler Fertigkeit spielen, da dieses Spiel eine kräftige Ausbildung und volle Beherrschung der Arm- und Beinmuskeln und des Auges erfordert. Im ganzen werden die *matches* oder Wettspiele von denselben Colleges gespielt, die sich auch im Football begegnen; das läßt sich nicht leugnen, daß letzteres weit mehr Kampf ist als Schauspiel und nicht frei von jenem Nervenreiz, der mich manchmal an die römischen Gladiatorenspiele erinnert — das akademische Publikum sowohl als das allgemeine bringt dem gefährlicheren Spiele tatsächlich mehr Interesse entgegen als dem ungefährlicheren Baseball.

Über das Rudern (*Rowing*) kann ich mich ganz kurz fassen. Es ist ein enorm kostspieliger Sport, der in einem Wettkampf von wenigen Minuten am Ende des akademischen Jahres eine wenigstens vier Monate lange Periode angestrengten *trainings* zum Abschluß bringt. Yale steht oben an, Cornell und Harvard mögen folgen. Laut ertönen auch hier die Trompetenstöße der Tagespresse, und an dem stolzen Gefühl des Sieges über den Nebenbuhler, dessen sich die Collegerepublik freut, nehmen alle alten Herrn weithin teil. Aber ich glaube, die Überanstrengung des Herzmuskels, die mit diesem Sport verbunden ist, schädigt die Gesundheit vieler auf die Dauer. In allgemeinen Gebrauch wie *gymnasium* und *oval* wird der Rudersport in Amerika wohl niemals kommen.

III

Daß vom Standpunkte des akademischen Lehrers viele Bedenken gegen das Athletentum zu erheben sind, braucht wohl nicht erst gesagt zu werden Allein es ist für den, der mitten in den Verhältnissen steht, schwer abzusehen, wie und wo eine Änderung kommen soll. Denn alle diese Dinge hängen mit dem Nationalcharakter aufs innigste zusammen. Das Schillersche Wort:

Und in feurigem Bewegen
Werden alle Kräfte kund

findet hier eine eigentümliche Anwendung. Wie im politischen und im geschäftlichen Leben da draußen später der Einzelne durch seine eigene Initiative sich geltend machen muß, so ist es schon der Fall in dem Leben und den mannigfachen Interessen der Collegerepublik, des akademischen Staates. Da wird geworben, organisiert, politisiert nach Kräften, und jede *class*, d. h. jeder Jahrgang hat seinen Präsidenten und andere Beamte. Jeder akademische Jüngling in Amerika weiß z. B. in diesem Augenblick, daß Schick in Harvard der beste Läufer war, Clarkson der beste *Base ball pitcher*, Glass in Yale der gewichtigste *Footballmatador*, Delvitt in Princeton oder Placo von Californien die größten *Hammerthrowers*: aber von der stilleren Welt der Studien dringt kaum ein Wort in die Tagespresse, es sei denn in dem Gebiete der öffentlichen Debatten, was wiederum ein *Agon* ist. Die Fakultäten freilich schließen träge und untreue Studenten von den Kampfspielen aus. Auch weiß jeder akademische Lehrer, wie die Keuschheit, die Mäßigkeit, die Beharrlichkeit, überhaupt die Willenskraft[1]) durch die Kampfspiele gefördert werden. Allein die Studien fallen in der Einschätzung der Jugend doch gar sehr gegen diese handgreiflichen Leistungen dessen, was ich *spectacular athleticism* nenne, ab. Es ist eine gar nicht zu bestreitende Tatsache, daß die eigentlich ganz uneingeschränkte Wahl der Kurse in den Colleges (wofür der Vorgang von Harvard verantwortlich gemacht werden muß) für die Bildung und die Entwicklung gar vieler Jünglinge üble Folgen hat — auch wir stehen inmitten von 'Bildungswirren' —, so daß ein A. B.[2])-Grad gerade von den allergrößten Colleges sehr viel, aber auch sehr wenig bedeuten kann, je nach dem gegebenen Falle. Wenn ich z. B. einen jungen Lehrer an einer *Highschool* anzustellen hätte, der mir einen Harvard A. B.-Grad brächte, so würde ich denn doch ganz genau ausforschen, was für Studien der junge Mann eigentlich getrieben, und ob er sich nicht etwa um die *hard courses* vorsichtig herumgeschlichen hat; ja am Ende würde ich es vielleicht für das Klügste halten, ihn erst noch zu examinieren. Die Studierenden genauer kennen zu lernen, bei passenden Gelegenheiten zu prüfen, dazu sind die Hörerschaften zu groß. In einem der größten Colleges, dessen Fakultät mit lauter gediegenen Männern besetzt war und ist, kam es vor nicht zu langer Zeit am Schlusse jedes akademischen Jahres vor, daß einige tüchtige Studenten einen *syllabus* ausarbeiteten, der am Ende des Kursus durch moderne Hilfsmittel vervielfältigt wurde, und zugleich ein Privatseminar ankündigten, d. h. ein Einpeitschinstitut für das Schlußexamen, wobei die strebsamen Unternehmer manchmal in kurzer Zeit Hunderte von Dollars verdienten. Der akademische Lehrer selbst aber kam für die trägen und reichen jungen Leute während des eigentlichen Kursus kaum in Betracht — ein Mißbrauch, der, wie ich höre, jetzt abgestellt ist. In demselben College stellte im Laufe des ver-

---

[1]) Vgl I.-Cor. 9, 25: πᾶς δὲ ὁ ἀγωνιζόμενος πάντα ἐγκρατεύεται.

[2]) A. B.: Artium Baccalaureus.

gangenen Frühlings, so wird berichtet, die Fakultät ganz genaue Untersuchungen an über das Maß von Zeit, welches die Studenten des letzten Jahrganges, die *Seniors*, zuhause und außerhalb des Auditoriums für ihre Studien aufwendeten. Und es ergab sich da die schier unglaubliche Durchschnittsziffer von $^{3}/_{4}$ Stunden, sage und schreibe drei Viertelstunden täglich! So wird erzählt. — Andrew West von Princeton, Paul Shorey von Chicago haben in letzter Zeit sich mit großer Entschiedenheit dagegen ausgesprochen, in der jetzigen Bahn weiterzugehen, während Eliot von Harvard, überhaupt ein Lobredner der gegenwärtigen Kulturströmung, für dieselbe eintritt. Er versteigt sich zu der, meiner Meinung nach, durchaus irrtümlichen Behauptung, das Gefühl der moralischen Verantwortlichkeit sei für die jungen Leute bei der Wahl ihrer Kurse etwas in hohem Grade Bildendes: als ob nun jeder wie ein kleiner Herakles am Scheidewege ernstlich prüfte (ja nur Vermögen oder Lust hätte zu prüfen), welcher von zwei möglichen Kursen der für ihn wirklich am Ende ersprießlichere sei. Nein, es wird wohl im ganzen dabei bleiben, daß er sich fleißig erkundigt, welches der leichtere und bequemere sei. Das ganze Problem drückt freilich nicht so schwer in den kleineren Colleges, wo Lehrer und Schüler sich ungleich gründlicher kennen lernen, weil die wirklichen Leistungen viel fester und schärfer im Auge behalten werden, oder wenigstens werden können — denn zwischen dem, was der Lehrer tun muß, und dem, was er tun kann, ist auch hier ein weiter Spielraum für die Treue, die der inneren Stimme und dem höheren Ideale folgt. Was aus dem allen noch werden wird, wer vermag es zu sagen? *Θεῶν ἐνὶ γούνασι κεῖται.*

EINE AUDIENZ BEI KAISER WILHELM I.

Von D. Dr. Otto Frick
(weil. Direktor der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S.[1])

Der Unterzeichnete hatte bald nach seinem Eintritt in das Amt des Kondirektors Michaelis 1878 und besonders, als er nach Übernahme der Stellvertretung für den erkrankten Direktor Dr. Adler einen tieferen Einblick in die finanzielle Lage der Franckeschen Stiftungen genommen hatte, wiederholt der Überzeugung Ausdruck gegeben, daß der Weg einer persönlichen Darstellung der vorhandenen Schwierigkeiten an höchster und unter Umständen an allerhöchster Stelle zu versuchen sein möchte, als der vielleicht kürzeste, eine Lösung herbeizuführen und eine schwere Schädigung der Stiftungen abzuwenden. Die Krankheit des Direktors Adler verhinderte die Ausführung. Der Unterzeichnete wies sodann in seiner Antrittsrede von neuem auf die Notwendigkeit einer solchen persönlichen Darlegung hin, und da ganz neuerdings bei Gelegenheit der Prüfung der Hauptkassenrechnung für 1878—1879 von der Oberrechenkammer von neuem das Prinzip aufgestellt war, daß auch die der königlichen Gnade verdankten festen Zuschüsse von 57000 Mk. als widerrufliche Bedürfniszuschüsse zu behandeln seien, nicht als solche, die aus rechtlicher Verpflichtung stammten, — da endlich die Entscheidung über diese Angelegenheit noch schwebte, so schien eine schleunige Ausführung dieses Vorsatzes geboten.

Der Unterzeichnete arbeitete eine Denkschrift aus, um die Krise darzulegen, in welche die Stiftungen durch Anfechtung der Rechtsbeständigkeit jener Zuschüsse von 57000 Mk. sowie durch eine etwaige Kürzung der sonst gewährten Bedürfniszuschüsse versetzt werden würden. Seine nächste Absicht war, dem Kultusminister v. Puttkamer und dem Finanzminister Bitter seinen Besuch zu machen; da er aber die Möglichkeit einer Audienz an allerhöchster Stelle mit allem Ernst im Auge behielt, so glaubte er bei Zeiten die vorbereitenden Schritte dazu tun zu müssen.

Ich wendete mich deshalb an den mir befreundeten Hofgartendirektor Jühlke in Potsdam mit der Anfrage, wie man es anzufangen habe, wenn man eine Audienz bei Sr. Majestät zu erlangen wünschte. Derselbe benachrichtigte mich umgehend, daß er die einleitenden Schritte sofort selbst getan habe, und

[1]) Nach einem für die Familie bestimmten Bericht mitgeteilt von Dr. Georg Frick (Halle a. S.).

daß ich in der nächsten Zeit wahrscheinlich eine darauf bezügliche Weisung erhalten würde. Dieselbe traf am 26. abends ein dahinlautend, daß Seine Majestät mich am folgenden Tage, Mittwoch den 27. Oktober mittags 12½ Uhr in seinem Palais empfangen wolle. Das Memorandum war noch nicht völlig druckfertig; es mußte die Nacht zur Vollendung benutzt werden; morgens 3 Uhr waren die Exemplare, auch das für den Kaiser bestimmte, elegant gebunden in meiner Hand; um 4 Uhr 35 befand ich mich in dem Zuge nach Berlin. Ich stieg im Hotel Kaiserhof ab und rüstete mich auf die Audienz, ohne indessen auszuarbeiten oder aufzuzeichnen, was ich sagen wollte, da ich fühlte, daß das zu Sagende ganz von dem Moment und der zugemessenen Zeit abhängig sein werde.

Um 11½ Uhr erschien der Hofgartendirektor Jühlke, hob meine Besorgnisse, ob meine Toilette genügen werde, und suchte mir jede Befangenheit zu benehmen. Gegen 12 Uhr fuhren wir in der von ihm benutzten Hofequipage in das Palais. Herr Jühlke führte mich durch die von Lakaien besetzten Vorräume und die reich dekorierte Waffenhalle in das für die diensttuenden Flügeladjutanten bestimmte große Vorzimmer, welches mit militärischen Werken, Karten, einer großen Zahl von Modellen von Waffen, aber auch von Ausrüstungsgegenständen, Nachbildungen von Soldaten nicht bloß preußischer, sondern auch französischer Waffengattung dekoriert war, abgesehen von dem sonstigen reichen und eleganten Mobiliar. Oberstleutnant von Lindequist hatte als Adjutant den Dienst, er zeigte ein sehr lebhaftes Interesse für die Franckeschen Stiftungen, die er nie gesehen, und nach deren Einrichtungen er nicht müde wurde sich auf das eingehendste zu erkundigen.

Es erschien dann zunächst der Wirkl. Geh. Rat und Chef des Zivilkabinetts v. Wilmowsky und sehr bald darauf der Feldmarschall Graf Moltke, denen ich sofort vorgestellt wurde und die auch ihrerseits ein sehr lebendiges Interesse für die Stiftungen bezeugten. Graf Moltke fragte sehr angelegentlich nach den Zahlen und Verhältnissen der Anstalten, Schulen und Schüler, den Einrichtungen des eigentlichen Waisenhauses und versicherte, auch nachdem er aus den Zimmern des Kaisers zurückgekehrt war, wie sehr ihn die Mitteilungen über die Franckeschen Stiftungen, die er so großartig sich doch nicht gedacht habe, interessierten. Er hatte am Tage zuvor seinen 81. Geburtstag gefeiert, sich den Beglückwünschungen selbst des Kaisers durch eine Reise entzogen und war nun gekommen, seinen Dank für die Aufmerksamkeit auszusprechen, mit welcher der Kaiser seinen Feldmarschall auch während seiner Abwesenheit erfreut hatte.

Darauf hatte der Geh. Rat Wilmowsky einen kurzen Vortrag bei dem Kaiser, und wenige Minuten nach 12½ Uhr wurde ich hereinbefohlen. Der Flügeladjutant sagte mir, daß der Kaiser aus seinem Arbeitskabinett, dem zu hinterst gelegenen Eckzimmer, in das davorliegende größere hereinkommen, in der Mitte desselben mich anhören und zum Zeichen der Beendigung der Audienz einen definitiven Bescheid geben werde. Auf das Wartezimmer folgte ein kleineres, und als ich dann die Schwelle des daranstoßenden größeren erreicht

hatte, erschien des Kaisers hohe Gestalt auch schon in der gegenüberliegenden Tür seines Arbeitskabinetts. Er trug die Interimsuniform, sah außerordentlich wohl aus, schritt auf mich zu in der straffsten Haltung, die er während der ganzen Audienz auf einem Flecke stehen bleibend bewahrte, und der man von seinem hohen Alter nichts anmerkte. Er reichte mir sehr freundlich die Hand und erwiderte auf meine Anrede, daß ich komme ihm den Dank für die Bestätigung meiner Wahl auszurichten: er freue sich, mich kennen zu lernen, ich hätte ja wohl noch ein besonderes Anliegen. Ich erwiderte, daß, so oft die Franckeschen Stiftungen sich in einer Krise befunden, sich meine Vorgänger vertrauensvoll unmittelbar an das landesväterliche Herz gewendet und dort Hilfe gefunden hätten. Der Kaiser: Ja, ich weiß, die beiden Niemeyer, Vater und Sohn; der alte Niemeyer war ja eine pädagogische Autorität auch für unser Haus, so etwas von einem Hauspädagogen. Inwiefern sich die Stiftungen jetzt in einer Krise befänden?

Ich: Ich hätte mir erlaubt, in einem Promemoria bündig zusammenzufassen, um was es sich handele; ob Seine Majestät geruhen wolle, ein Exemplar desselben entgegen zu nehmen, und ob er mir allergnädigst gestatten wolle, mündlich einige Erläuterungen hinzuzufügen. Der Kaiser: Gewiß, sprechen Sie, dazu sind Sie ja gekommen. Ich entwickelte nunmehr in aller Kürze den Inhalt des Promemoria, dem Gange der Arbeit mich anschließend, merkte aber bald, daß der Punkt der Bedürfniszuschüsse und der allgemeine Stand dieser Angelegenheit dem Kaiser unbekannt war, und daß es schwer sein werde, in der notwendigen Kürze ihn rasch zu orientieren. So ging ich schnell von diesem Punkte ab, betonte nur, daß der Staat uns genötigt habe 161420 Mk. aus den eigenen Erträgen der Stiftungen an ihn zurückzuzahlen, auch damit umzugehen scheine, die bisher bewilligten Bedürfniszuschüsse erheblich zu kürzen. Ich wendete mich sodann zu dem zweiten Punkt, daß die der Königl. Gnade seines in Gott ruhenden Vaters verdankten jährlichen Zuschüsse im Betrage von 19000 Tlr., nachdem sie seit mehr als 60 Jahren unbeanstandet bezahlt worden seien, in neuester Zeit als revokable Zuschüsse behandelt und verkürzt werden sollten. Die unverkürzte Fortbewilligung dieser Summe sei eine Lebensfrage für die Stiftungen. Ich sei verpflichtet, wenn ich bei meinem Amtsantritt nicht das Gefühl haben wollte Totengräber der Stiftungen zu werden, das Äußerste zu versuchen, diese Gefahr abzuwenden. Ich hätte mir erlaubt in dem Anhang des Promemoria eine Reihe von Zusagen mitzuteilen, die S. Majestät Fried. Wilh. III. den Stiftungen zu verschiedenen Zeiten gegeben habe, daß er dieselben bei dem ausgedehnten Umfang ihrer wohltätigen Bestimmungen nicht sinken lassen wolle u. s. w.[1]) Wir könnten nicht glauben,

[1]) Aus einem Schreiben Friedrich Wilhelms III. vom 27. Juli 1799: 'Die . . . ihrer Entstehung, Umfang und Wirkung nach so einzigen Stiftungen des unvergeßlichen Francke haben für den, ein ganzes Jahrhundert hindurch, aus eigenen Kräften dem Staate geleisteten unzuberechnenden Nutzen, einen gegründeten Anspruch auf dessen Dank und thätige Unterstützung zu ihrer ferneren Erhaltung in ihrer ganzen bisherigen Wirksamkeit. Ich eile diese heilige Pflicht zu erfüllen . . .' — Vom 26. April 1806: Es 'würde Mir eine

daß an einem Königswort gedeutelt werden dürfe, und hätten die feste Zuversicht, daß es nur eines Wortes Sr. Majestät bedürfe, um die die Existenz der Stiftungen bedrohende Gefahr von ihnen abzuwenden.

Der Kaiser: Gewiß habe ich wie mein Vater das lebhafteste Interesse, daß die Franckeschen Stiftungen erhalten bleiben, auch ich will sie nicht sinken lassen. Ob von dem Staat neue Summen zu verlangen wären? Ich: Nein, ich wäre in der glücklichen Lage mit keiner anderen Bitte zu kommen, als mit derjenigen, uns nur das unverkürzt zu lassen, was wir bis jetzt bezogen hätten, jene durch Königl. Gnade aus vorkonstitutioneller Zeit bewilligten 19000 Tlr. und die von der Staatsregierung für die Lateinische und Realschule der Stiftungen zur Erfüllung der Normalgehälter gewährten jährlichen Bedürfniszuschüsse von 47500 Mk.

Der Kaiser: Er verstehe noch nicht recht, wie die Summen, besonders wenn die eine seit 60 Jahren ausgezahlt worden sei, jetzt beanstandet werden könne.

Ich gab die nötigen Erläuterungen zu dem Verfahren der Oberrechenkammer nach den Ausführungen des Promemoria und fügte hinzu, daß wir zwar Protest erhoben hätten, aber doch eine negative Entscheidung der Staatsbehörde, die in diesen Wochen zu erwarten sei, besorgten und damit, daß den Stiftungen diese Summe ein für allemal verloren gehen könnte.

Der Kaiser: Er habe gedacht, die Stiftungen seien wohlhabend, und gar nicht gewußt, daß sie sich in Verlegenheit befänden.

Ich: Es sei für uns verhängnisvoll, daß man das überall annehme, auch von seiten der Staatsregierung, und uns auf eine Linie stelle mit den reichen Fürstenschulen wie Schulpforte und dem Joachimsthal in Berlin oder den reichen Klosterschulen, wie das Kloster in Magdeburg. Ich wies nun auf den Charakter der Stiftungen als einer Benefizienanstalt hin, auf ihre Entstehung aus milden Beiträgen, das allmähliche Versiegen dieser Quellen, den nunmehrigen Verfall der Gebäude, die zum größten Teil aus Fach- und Lehmwerk zusammengesetzt seien und fast gleichzeitig zusammenbrechen würden, wenn sie nicht allmählich erneuert würden. Die Anlegung eines Erneuerungsfonds sei uns bis jetzt nicht gestattet und doch unerläßlich.

---

sehr traurige Empfindung verursacht haben, wenn Mir nicht die Mittel zu Gebothe stünden diesen Verlegenheiten sowohl für jetzt als für die Zukunft abzuhelfen. So aber freue Ich Mich, daß der Staat die Sorge für die Erhaltung dieser wohlthätigen Stiftungen übernehmen und dadurch eine Schuld abtragen kann, die Sie Ihm durch die heilsamste Wirksamkeit im Laufe eines gantzen Jahrhunderts auferlegt haben.' — Aus einer Kabinettsordre vom gleichen Tage: 'Anstalten wie diese, die Ein ganzes Jahrhundert hindurch ohne alle Unterstützung von Seiten des Staats, demselben Tausende der geschicktesten und besten Diener gebildet und noch mehrere hülflose Waisen ernähret und zu fleißigen und nützlichen Staatsbürgern erzogen haben, haben die gegründetsten Ansprüche an den Staat, die Sorge für die Erhaltung ihrer wohlthätigen Wirksamkeit zu übernehmen . . . Es müssen lieber neue Einrichtungen unterbleiben, ehe man Stiftungen von so entschiedener, umfassender und bleibender guter Wirksamkeit einschränken oder allmählig versinken lassen darf.'

Der Kaiser: Das begreife er sehr wohl; der Umfang der Stiftungen scheine ihm auch großartiger als er sich bisher vorgestellt habe.

Ich suchte nun in kurzen Zügen den Umfang der Stiftungen und ihrer Wirksamkeit deutlich zu machen durch Zusammenstellung von Zahlenangaben, daß in ihnen bisher ca. 5700 Waisenkinder erzogen und mit tüchtigen Kenntnissen und tüchtiger Bildung in das Leben entlassen worden, zum größten Teil sogar mit Unterstützungen für ihr weiteres Fortkommen; daß in den Freischulen ungefähr 15000 Kinder aus den ärmsten Schichten des Volkes völlig unentgeltlich christliche Erziehung und Unterricht genossen und damit Gesittung in jene Kreise hineingetragen hätten, ein Beitrag zur praktischen Lösung der sozialen Frage; daß ca. 36000 Schüler ihre wissenschaftliche Bildung auf der lateinischen Schule und dem Pädagogium empfangen hätten, von diesen mehr als ein Drittel mit Benefizien aller Art in dem Alumnat der Pensionsanstalt ausgerüstet; daß im ganzen ca. 200000 Schüler und Schülerinnen durch die Stiftungen, in welchen keine Gattung der Schulen unvertreten sei, hindurchgegangen wären; daß durch die mit den Stiftungen verbundene Cansteinische Bibelanstalt ca. 6200000 Bibeln und heilige Schriften gedruckt und verbreitet seien u. s. w.[1])

Diese Angaben versetzten den Kaiser in sichtliches Erstaunen, er hörte sie mit lebhaftem Interesse an, gab seiner Verwunderung und seinem Interesse durch wiederholte Zwischenrufe Ausdruck und bemerkte zum Schluß: Ihre Darstellung hat mich vollkommen überzeugt (mit starker Betonung des Wortes Ihre, doch wohl um anzudeuten, daß er nun auch die Behörden hören müsse), ich werde gern tun, was ich kann, um den Stiftungen auch meine Teilnahme zu bezeugen.

Darauf tat er einige sehr freundliche Fragen nach meiner Vergangenheit, fragte, als ich erwähnt hatte, ich sei auf dem Joachimsthalschen Gymnasium gebildet worden, ob ich der neulichen Einweihungsfeier des neuen Gebäudes beigewohnt habe, und warum nicht, es sei sehr hübsch gewesen. Der dortige Direktor habe über die Unzulänglichkeit der früheren Lokale auch sehr geklagt.

Darauf ich: Unsere Baulichkeiten verhielten sich zu dem alten Joachimsthal so wie dieses zu dem neuen Prachtbau, das alte Joachimsthal sei doch wenigstens ein massiver Bau, bei uns könnten die Schüler in ihren Zimmern ohne Beschwerde mit den Stöcken durch die Lehmwand fahren, eine Illustration, die den Kaiser sehr zu amüsieren schien.

Als ich erwähnte, daß ich als Direktor des Königl. Gymnasiums zu Rinteln ihm meine hessischen Schüler habe vorführen dürfen bei seiner Anwesenheit in Springe, zugleich um ihm den Dank auszusprechen für sein der Aula des dortigen neuen Gymnasiums geschenktes Bild, erinnerte er sich der Begegnung sehr wohl mit der Bemerkung:

Jawohl, die jungen Leute hatten große Freude an dem vielen erlegten Wild. Darauf sagte er zum Zeichen der Verabschiedung folgendes:

Ich habe mich gefreut Sie gesehen und von den Stiftungen wiederum gehört zu haben, ich wiederhole, was ich vorhin schon mehrmals ausgesprochen

[1]) Vgl. dazu D. Dr. O. Frick, Die Franckeschen Stiftungen. Halle a. S. 1892.

habe, daß ich alles tun werde, was in meinen Kräften steht, den Stiftungen in ihrer jetzigen Lage zu helfen und sie nicht sinken zu lassen.

Darauf reichte er mir zum Abschied wiederum die Hand, ich sprach ein paar Worte des Dankes in meinem und der Stiftungen Namen und war entlassen.

Ich begab mich nunmehr sofort in das Kultusministerium, um dem Minister v. Puttkamer meine Aufwartung zu machen, erfuhr hier aber, daß derselbe erst am Abend aus Hannover zurückerwartet werde, auch am folgenden Tage durch die Eröffnung des Landtages so in Anspruch genommen sei, daß ich auf einen Empfang kaum rechnen dürfe. Die Geh. Räte Bonitz und Bohtz bewiesen lebendiges Interesse für den Zweck meines Besuches und äußerten ihre lebhafte Freude über die Audienz bei dem Kaiser, verwiesen aber immer auf die Schwierigkeiten, welche vom Finanzministerium aus in allen diesen Fragen erhoben würden. Ein Besuch bei dem Finanzminister und dem betreffenden Dezernenten Geh. Rat Schulz wurde als notwendig bezeichnet. Der Unterstaatssekretär Goßler empfing mich zwar freundlich, doch kühl und reserviert; die Nachricht von der Audienz beim Kaiser schien ihn zu verstimmen.

Doch ließ er mir am folgenden Tage, als ich von neuem im Kultusministerium vorsprach, sagen, er habe dem Minister meine Anwesenheit gemeldet, dieser wolle mich um 2 Uhr im Ministerzimmer des Abgeordnetenhauses empfangen. Ich eilte unmittelbar dorthin; nach kurzer Zeit erschien der Minister v. Puttkamer, ich wurde sofort zu ihm befohlen und auf das allerfreundlichste empfangen. Meine Entschuldigung und die Bitte, mir den über ihn hinweggetanen Schritt beim Kaiser nicht übeldeuten zu wollen, schnitt er sofort mit der Erklärung ab, daß es ihn nur freue, und doppelt, wenn ich etwas erreicht habe, er habe ein so lebhaftes Interesse an den Stiftungen, daß ihm alles, wodurch sie gefördert werden könnten, nur willkommen sei. Das Promemoria nahm er sehr freundlich entgegen, ließ sich die wesentlichsten Punkte kurz berichten, machte sich einige Notizen und erklärte, er könne und wolle bestimmte Zusicherungen nicht machen, wohl aber die Versicherung geben, daß er sich auf das eingehendste um den Stand der Dinge bekümmern werde, zumal ja auch Se. Majestät unzweifelhaft Bericht verlangen werde, und daß ihm das Wohl der Stiftungen nicht nur eine amtliche Angelegenheit, sondern auch eine Herzenssache sei. Er bezeugte das sofort durch eingehende Fragen nach einzelnen Internis der Stiftungen, dem gegenwärtig sie beherrschenden Geist, nach meinem Nachfolger Dr. Fries u. s. w. in einer Weise, welche das wärmste Interesse und das regste Verständnis für die Lebensfragen von Kirche und Schule verriet. Er erklärte wiederholt, womöglich in kürzester Zeit, ehe die Landtagsarbeiten ihn festhielten, nach Halle kommen und die Stiftungen kennen lernen zu wollen, sie seien ihm allein wichtig genug eine Reise zu machen, aber er könne dabei zugleich auch der Universität und dem Wittenberger Seminar einen Besuch abstatten. Ein Exemplar der Jubelschrift 'Die Stiftungen A. H. Franckes', welche ich für ihn wie für alle von mir zu besuchenden Herren mitgenommen hatte, nahm er auf das freundlichste an. Inzwischen hatte das aus dem Abgeordnetenhause herausertönende Hoch auf den Kaiser bekundet

daß die Sitzung drinnen bereits geraume Zeit begonnen habe, ich wurde entlassen und schied mit dem Gefühl der höchsten Befriedigung und Freude und dem Ausdruck des allerherzlichsten Dankes.

Am anderen Morgen machte ich dem Finanzminister Bitter meine Aufwartung. Es war mir gesagt worden, daß er an dem Tage sein großes Exposé über die Finanzlage des Staates halten, vorher auch mit seinen Räten noch konferieren und mich deshalb keineswegs werde empfangen können. Da aber der Staatsanzeiger inzwischen die Nachricht von meiner Audienz beim Kaiser gebracht hatte, so rechnete ich auf die Wirkung derselben, wartete die Rückkehr des Ministers von seinem gewöhnlichen Morgenspaziergang im Tiergarten ab, wurde sofort dann auch vorgelassen, durchaus freundlich empfangen und sogar zum Niedersitzen genötigt. Er nahm das Promemoria an, hörte anfangs mit Interesse zu, unterbrach mich dann aber bald, um seine Gründe zu entwickeln, die ihn genötigt hätten, mit sichtbarem Erfolge auf möglichste Beschränkung der Ausgaben, auf Einstellung aller dem Luxus dienenden Aufwendungen zu dringen. Er verriet dabei, daß er die besondere Stellung der Franckeschen Stiftungen und ihre Geschichte nicht kenne, sie mit gleichem Maßstab wie Pforte und dergl. messe, und daß in dieser schiefen Auffassung der eigentliche Grund aller uns bereiteten Schwierigkeiten liege. Ich überreichte ihm ein Exemplar der bekannten Jubelschrift, welches er nicht ohne Zögern annahm. Ich hatte es zuvor so bearbeitet, daß bei dem Aufschlagen die wichtigste Seite notwendig zuerst in die Augen fallen mußte, und bemühte mich nun jene irrige Auffassung zu berichtigen, augenscheinlich auch mit Erfolg. Er ging von seiner prinzipiellen Auffassung sichtlich etwas ab, gewann ein Verständnis und sogar Interesse für die wirklichen Zustände, versicherte sein Wohlwollen und seine Teilnahme wiederholt ausdrücklich, versprach sorgsame Prüfung der betreffenden Fragen und entließ mich nach etwa einer Viertelstunde auf das freundlichste.

Darauf folgte der Besuch bei dem Dezernenten des Finanzministeriums Geh. Rat Schulz; es gelang mir nicht, ihn von der prinzipiellen Gleichstellung aller vom Staat unterstützten Anstalten und den daraus abgeleiteten prinzipiellen Konsequenzen abzubringen und zu einer Würdigung der konkreten, geschichtlich gewordenen Verhältnisse hinzuführen. Er nahm das Promemoria kühl, die Jubelschrift nicht ohne Sträuben an, und ich schied mit dem Gefühl, daß der Grund aller Hauptschwierigkeiten hier liege. Die Hinweisung auf das Wohlwollen der beiden Herrn Minister schien auch nicht zu wirken, und so überließ ich die Wirkung der Nachricht von dem wohlwollenden Empfang durch den Kaiser anderen.

Etwas niedergeschlagen suchte ich noch einmal den Geh. Rat im Staatsministerium, früher im Kultusministerium Bosse auf, dessen wahrhaft freundschaftlicher Beirat mir in den beiden Tagen vom höchsten Wert gewesen war, und der mich mit dem Hinweis tröstete, daß der Kaiserbesuch auch an dieser Stelle genügend wirken werde.

Ich nahm den Rückweg über Potsdam, um dem Hofgartendirektor Jühlke

über den Erfolg der Audienz zu berichten und noch einmal zu danken, über Brandenburg, um mich bei dem Direktor der Ritterakademie Dr. Köpke nach dem Prozeß zu erkundigen, den die dortige Ritterakademie seinerzeit geführt und gewonnen hatte, über Magdeburg, um dem Oberpräsidenten v. Patow und den Provinzialschulräten Todt und Schulz über die Reise zu referieren, welche letztere ihre besondere Freude über den getanen Schritt äußerten.

Der verheißene Besuch des Ministers unterblieb bis jetzt, offenbar infolge der ihn völlig in Anspruch nehmenden Landtagsarbeiten. Indessen wiesen mancherlei Umstände darauf hin, daß der Kaiser sich von dem Kultusminister hatte Bericht erstatten lassen, und am 3. Januar erschienen im Auftrag der betreffenden Minister die Geh. Räte Bohtz und Spiecker aus dem Kultusministerium und Schulz aus dem Finanzministerium, um die Stiftungen zu besichtigen und mit dem Direktorium zu konferieren. Es wurde von ihnen die wohlwollende Teilnahme der beiden Herren Minister konstatiert und folgende Punkte in Aussicht gestellt:

1. Anerkennung der der Königl. Gnade verdankten 57000 Mk. als irrevokable Zuschüsse, welche die Oberrechenkammer auch prinzipiell hinfort nicht mehr anfechten wird.
2. Die Absicht einer Verkürzung der Bedürfniszuschüsse von 47571 Mk. wird aufgegeben.
3. Die Anlegung und etatliche Aufführung eines Erneuerungsfonds wird zugestanden.
4. Der Staat ist bereit, diesen Erneuerungsfonds seinerseits zu speisen durch die Mehrerträge des Schulgelds, welche nach Ausgleichung derselben mit den für staatliche Anstalten normierten Sätze gewonnen werden können, und um welche nach den sonstigen Verwaltungsgrundsätzen die Bedürfniszuschüsse zu kürzen wären.

Das Direktorium versuchte in der betreffenden Konferenz alles, diese Erhöhung des Schulgeldes von der Realschule und Latina, zuletzt wenigstens von der Latina abzuwenden, indessen, wie es schien, trotz der lebhaften Befürwortung des Geh. Rat Bohtz ohne Erfolg, weil der Geh. Rat Schulz von dieser Forderung nicht abgehen zu können erklärte. Der Wunsch, die Bedürfniszuschüsse über die 47571 Mk. erhöht zu sehen, erwies sich sofort als aussichtslos. Die endgültigen Resultate sind von den weiter zwischen den Ministerien zu führenden Unterhandlungen abhängig. Ein Exemplar der Jubelschrift 'Die Stiftungen Franckes' und der 'Neuen Beiträge zur Geschichte Franckes' von Kramer, welche den Aufsatz enthalten: 'August Hermann Francke und das Königliche Haus' hatte ich die Absicht gehabt dem Kaiser in der Audienz selbst zu überreichen, wurde aber daran verhindert, weil die Prachteinbände dazu nicht rechtzeitig hatten fertig gestellt werden können. Ich überschickte sie dem Geh. Rat v. Wilmowsky, es seinem Ermessen überlassend, ob eine nachträgliche Überreichung gestattet und zweckmäßig sei; darauf bezieht sich das anliegende Schreiben desselben, welches die huldvolle Entgegennahme dieser Gabe durch den Kaiser bezeugt.

EIN VERGESSENER VORLÄUFER DER DUNKELMÄNNERBRIEFE

Von Aloys Bömer

Der ungeheure Erfolg, welcher der raffiniertesten aller Satiren, die deutscher Geist ersonnen, den Epistolae obscurorum virorum, beschieden war, mag zum großen Teil schon in der Tendenz des Werkes begründet gewesen sein: in der rücksichtslosen Durchführung des seit langem die Gemüter der Gebildeten lebhaft bewegenden Kampfes der humanistischen Aufklärung gegen den scholastischen Dogmatismus mit seinen wirklichen und vermeintlichen Auswüchsen. Was dieser großen Kundgebung der Jünger Reuchlins für ihren bedrängten Meister aber einen ganz besonderen Ruhm eingebracht hat, das war die Art und Weise, wie sie den Kampf geführt, der boshafte Gedanke, die Gegner sich selbst an den Pranger stellen und dem Gelächter der Welt erbarmungslos preisgeben zu lassen. Wie wirkt es, wenn die unglückseligen Dunkelmänner ihrem Gesinnungsgenossen Ortvinus Gratius in vertraulichen Schreiben ihr Herz ausschütten, wenn sie ausplaudern, wie sie geschlemmt und liederlich gelebt haben, und dazwischen mit ihrer Scheinheiligkeit renommieren und mit ihrer albernen Wissenschaft, mit haarspaltenden Distinktionen, kasuistischen Argumenten u. dgl.! Was ihre Herzensergüsse aber vollends in das Gebiet der Komik herabsetzt, ist die Sprache, in der sie sich unterhalten: ein lateinisches Kauderwälsch, wie es sich während des Mittelalters durch Nachbildung fremdsprachlicher Ausdrücke und Redewendungen wirklich gebildet haben mochte und unter dem Namen des Küchen- oder Mönchslateins berüchtigt geworden ist. Von anderer Seite[1]) ist schon darauf hingedeutet worden, daß die groben Sprachfehler nicht damals zuerst den Scholastikern oder vielmehr den aus ihrer Schule hervorgegangenen Klerikern vorgeworfen sind. Man hat auf einen Brief aus dem Jahre 1499 hingewiesen, der sich in der Scherzrede des Heidelberger Magisters Jakob Hartlieb 'De fide meretricum in suos amatores'[2]) findet. Es ist ein Schreiben des weibertollen Magisters Petrus Zepffel alias Hiltbrant an einen jungen Freund, welches jener seinen Schülern als Muster eines guten Briefstils vorgelegt hätte. Im Rahmen des Werkes soll durch den Brief gezeigt werden, wie sehr die unlautere Liebe einen Menschen herunterzubringen vermöchte. Dieser Magister Zepffel entpuppt sich in seinem Schriftstück als

---

[1]) Vgl. G. Kauffmann, Geschichte der deutschen Universitäten. 2. Band. Stuttgart 1896. S. 555.

[2]) Abgedruckt in: F. Zarncke, Die deutschen Universitäten im Mittelalter. 1. Beitrag. Leipzig 1857. S. 78.

einen Dunkelmann schlimmster Sorte. Er ist kürzlich zum Schulrektor ernannt und mit sich selbst ausnehmend zufrieden. Der Freund soll zu ihm kommen, dann könne er von ihm *Casualia et temporalia* lernen und dazu auch das Versemachen, weil er vor kurzem den dritten Teil Alexanders begonnen. Seine Schüler haben schon wunderbare Leistungen aufzuweisen, z. B. das schöne: *Johannes est mors, quod fecit mihi vae, orate pro sibi, Deus habet suum anima.* Auch das Briefschreiben üben sie; dazu werden sie mit den Rednern und Dichtern bekannt gemacht. Er hat mit ihnen schon gelesen: *Virgilium super Lucam, Ciceronem super Marcum, Quintilianum super Ioannem, Plautum de beata virgine et Horatium de sancta Katherina.* Zum Schluß rät Zepffel dem Freunde, einen schönen Brief an seinen Onkel, Herrn Johann Lappenhuser, Pfarrer in Wytloch, zu schreiben und ihn zu überreden, daß er ihn auch einmal auf eine hohe Schule ziehen lassen möchte (*quod te mittat semel trahere ad unam altam scholam*). Diese Schreibart erinnert nach Inhalt und Form schon aufs lebhafteste an die Dunkelmännerbriefe.

Als einen noch älteren Vorläufer derselben glaube ich ein meines Wissens bislang noch nicht darauf angesprochenes und überhaupt kaum bekanntes Dialogbüchlein des Humanisten Paulus Niavis bezeichnen zu dürfen, das den Titel führt: 'Dialogus in quo litterarum studiosus cum beano quarumvis praeceptionum imperito loquitur.'[1]) — Niavis hatte zu Ingolstadt und Leipzig studiert und war seit 1481 Leipziger Magister. Ein festes Schulamt bekleidete er zuerst vorübergehend in Halle und dann, wohl seit 1486, in Chemnitz. Obwohl er auch der Chemnitzer Schule kaum zwei Jahre vorgestanden, hat diese ihm gleichwohl unendlich viel zu danken gehabt für seine mit größter Energie betriebene Reformierung des Unterrichts im Sinne des Humanismus, und zwar zu einer Zeit, wo man anderswo noch getrost in den mittelalterlichen Bahnen weiterwandelte und das Doctrinale des Alexander Gallus wie ein heiliges Buch verehrte. Intriguen einiger einflußreicher Ratsmitglieder mögen es zuwege gebracht haben, daß er sich nach Ablauf seiner Amtsperiode nicht wieder um die Rektorstelle zu bewerben wagte. In der materiellen Not, welcher er infolgedessen verfiel, suchte er in der Wiederaufnahme des Studiums Trost, und er begegnet uns 1488 auch wieder an der Universität Leipzig. Trithemius berichtet, daß er sich dort *docendo et scribendo* großes Ansehen erworben habe. Er wird Privatunterricht gegeben und nebenbei seine schon zu Chemnitz erfolgreich begonnene schriftstellerische Tätigkeit mit Eifer fortgesetzt haben. In diese Zeit möchte ich auch die Abfassung unserer Schrift verlegen. Niavis hat das Verdienst, die sogenannten lateinischen Schülerdialoge unter den Humanisten in Schwung gebracht zu haben. Auch der Dialogus gehört in diese

---

[1]) Vgl. über dasselbe meine Schrift: Die lateinischen Schülergespräche der Humanisten. 1. Teil. Berlin 1897 (= Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts u. s. w. herausgegeben von K. Kehrbach. 1) S. 46 ff. und meinen Aufsatz 'Paulus Niavis' im Neuen Archiv für Sächs. Geschichte. Bd. 19. Dresden 1898. Hier auf S. 88/9 eine Bibliographie (drei Ausgaben bei Hain, Nr 11737—39. Eine vierte (o. O. u. J.) im Besitz der Universitätsbibliothek Leipzig).

Klasse, freilich verfolgt er neben dem lehrhaften Zweck noch einen anderen, eben den der Satire. Es ist natürlich nur ein kleines Stückchen Scholastik, das Niavis auf den zwölf Seiten seines Büchleins bekämpft. Er hält sich auf seinem eigensten Gebiete und polemisiert gegen den hergebrachten Betrieb des lateinischen Unterrichts und gegen unwürdige Vertreter des Lehrberufes. Sein Werkchen ist noch harmloser als die Epistolae, ihm fehlt der Hintergrund eines die gebildete Welt in Spannung haltenden Streites, es schüttet noch nicht so viel Gift und Geifer über die Gegner aus, und es läßt sich auch noch nicht zu so vielen Ungerechtigkeiten hinreißen, aber doch erinnert die Art der Satire schon ganz an die Dunkelmännerbriefe. Die traurigen Helden des Büchleins offenbaren zwar nicht in Briefform, wes Geistes Kinder sie sind, sondern in Gesprächen mit einem Manne, der verständiger ist als sie und sie in andere Bahnen zu lenken versucht, aber sie offenbaren dabei ebenso ungezwungen und frei ihr Herz, als wenn sie unter ihresgleichen wären, wie die Dunkelmänner, und üben dieselbe komische Wirkung aus wie diese. Denn, was der springende Punkt ist, sie sprechen schon in einem ebenso edelen Küchenlatein, wie die anderen es in ihren Briefen schreiben.

Niavis hat sich schon lange den Kopf darüber zerbrochen, wie es doch kommen möchte, daß es so viele Ungebildete gäbe, deren barbarische Reden dem Schweinegegrunze vergleichbar wären. Besonders lebhaft gedenkt er eines Gespräches, das er früher einmal, als er noch in Chemnitz war, erst mit seinem Freunde, dem humanistisch feingebildeten Presbyter Erasmus (dem der Dialogus auch gewidmet ist), und darauf mit einem gewissen Bartholomäus Sweynfurt geführt hat. Das beschließt er literarisch festzunageln und macht daraus drei Dialoge zurecht, aus denen man ersehen soll, was für ein Unterschied wäre zwischen der Sprache Ungebildeter und Gebildeter, ein Unterschied so groß wie zwischen dem Gebrüll des Ochsen und dem Gesang der Nachtigall. Diese drei Gespräche bilden unseren Dialogus.

Der Dunkelmann des ersten Gespräches ist ein Bakchant namens Scoribal, der seine Weisheit aus irgend einer obskuren Schule geholt hat. Eine Universität ist für ihn ein Wunderding. Als ihm deshalb des Bäckers Sohn erzählt, daß Florinus von der hohen Schule zurückgekehrt sei, rennt er zu ihm, daß ihm die Füße weh tun, und erkundigt sich, wie es auf einer Universität zugehe. Zunächst will er wissen, wie viel Geld man brauche; er meint, daß zehn Gulden doch für ein Jahr reichen müßten. Seine Hauptsorge aber ist, ob die Studenten auch zum Biere gingen, *quando volunt czechare.* Denn das Kneipen ist sein größtes Vergnügen. Er geht mit seinen Kumpanen, wenn's beliebt, zu Kuntz Knoblach. Der verzapft gutes Bier, und wenn sie am Kneipen sind, kommt seine Frau und bringt Käse und Brot, und wenn sie den ganzen Tag getrunken haben, hat einer kaum vier Denare verzecht (*pertzechavit*). Florinus kann diesem spießbürgerlichen Philisterleben keinen Geschmack abgewinnen. Infolgedessen verrät Scoribal noch mehr von ihrem herrlichen Leben und lädt Florinus sogar ein, einmal mit ihnen zu gehen: *Pie Florine, quando velles hoc sero cum ire, vellemus ad unum bonum locum ire et laeti esse.*

Florinus wird neugierig und fragt, was es da denn gäbe. Scoribal: *Quando cum vadis, tunc vides, quem tibi facio honorem, sed iam non; quando nox erit, tunc debes cum ire et volumus ire ad colum.* Das versteht Florinus erst recht nicht, und Scoribal erläutert: *Quando famulae domus exlaboraverunt, et tunc in nocte vadunt ad unum domum et solent nere, hoc vocant: ad colum. Et veniunt tunc socii ad causerias suas et accipiunt ad bracchias et dant sibi os et palpant ad mamillam. Hoc facit uni ita bene, quam tu non credis! Facitis hoc etiam in magna schola vestra?* Florinus ist entsetzt über diese Frage und erörtert voll Eifer die Gefahren der Liebe. Weit entfernt davon, sich durch die Auseinandersetzungen überzeugen zu lassen, setzt Scoribal noch einen Trumpf auf seine Erzählung. *Tu semper vis esse sapiens,* hält er Florinus vor. *Nos sumus boni socii, quando sic sumus; cum illa amusia apud colum et ipsa net et stuppa cadit in sinu vel super illum pannum, quod habet ante se, tunc facimus stuppam de panno et palpamus interdum ad nudum genu, et ipsa tunc ridit et clamat: Ei, foss, quomodo facis? et ita amicabiliter me inspicit, quod corculum mihi benefacit.* Das sind Sätze solchen Inhalts und solcher Form, wie sie auch in den Briefen eines Conradus de Zuiccavia und anderer Vertreter aus den Epistolae stehen könnten. Florinus versteht den Ausdruck *pannum* nicht, er fragt, ob es vielleicht das *subligaculum puellae* wäre. Scoribal bejaht es, er kennt das 'wunderbare Latein' nicht, welches Florinus spricht. Dieser wünscht nunmehr zu hören, was Scoribal den Tag über treibe, und da folgt denn der charakteristische Bericht: *De nocte, quando tangit duodecimam, ego vado ad bursam et pono me in lectum et dormio. Cras ego surgo. Quando pulsat ad summum missam, oportet me semper esse in choro et canere, et tunc iterum vado ad scholas, et scutones transeunt pro pane et portant comedere, et quando ego comedi, tunc ego scutonibus resumo, postea vado ad cervisiam et ludo in alea, et est unus socius, qui vocatur Banczenkeil. Ille transit mecum. Est vere unus bonus socius, libenter sum secum. Tunc pulsant ad vesperas et oportet nos intrare, et quando vesperae sunt ex, tunc iterum transimus ad cervisiam, et quando venit sero, transimus ad illum colum.* Florinus interessiert es, was Scoribal denn wohl den armen Schützen dafür, daß sie ihm den Unterhalt erbettelten, beibringe. Scoribal nennt *casabalia et temporalia*; er versichert, daß sie *bonum fundamentum* hätten. Wenn er viel Zeit hat, nimmt er *unam primum partem* vor, *qui habet magnam glossam, et composita verborum.* Diese Worte treffen Florinus wie ein Schlag. Er ist schon eingeweiht in die neue humanistische Weisheit, daß die dunklen und weitschweifigen grammatischen Regeln Alexanders — denn mit der *prima pars* ist der erste Teil seines Doctrinale gemeint — nichts wären als Barbarei und die Schüler noch dümmer machten als sie gewesen. Ironisch fragt er, wie lange Scoribal denn über jenem ersten Teile gesessen habe, und dieser meint, gar nicht lange, nicht mehr als fünfzehn Jahre. Er sei jetzt erst sechsundzwanzig Jahre alt, älter nicht. Denn er ließe sich erst drei Jahre rasieren. Florinus ist verwundert, daß er nach der *tonsura* die Zahl seiner Lebensjahre bemesse, und Scoribal führt deshalb noch seine Mutter als Zeugin an. Florinus fragt, ob er denn den ersten Teil auch

ganz verstände. Das ist in Scoribals Augen eine dumme Frage. Wer wäre denn wohl ein so vortrefflicher Schüler gewesen, daß er das von sich sagen könnte! Es genügt ihm, daß er ihn *modicum* kennt. Der Schluß des Zwiegesprächs kehrt zum Anfange zurück. Scoribal hatte doch wenigstens Interesse für eine Universität bekundet, und Florinus fragt ihn deshalb, weshalb er selbst nicht eine solche aufgesucht habe. Vor drei Jahren hatte er es schon vorgehabt. Da hat man ihm aber gesagt, wenn er dahin käme, würde man ihn so quälen, daß er Tränen vergießen müßte, und ihn immer einen Johannes nennen. Mit diesen Quälereien sind natürlich die Prozeduren bei der *Depositio cornuum* gemeint. Scoribals Worte sind ein neuer Beweis dafür, daß der Name Johannes typisch war für die der Deposition sich unterziehenden Beane. Wenn der akademische Ausdruck *depositio* wirklich, wie Fabricius[1]) vermutet hat, an das kirchliche Fest der *depositio* Johannes' des Evangelisten erinnert (so genannt, weil Johannes lebend ins Grab gegangen und sich so selbst deponiert haben soll), würde auch der Name Johannes für die Beane ebendarauf zurückzuführen sein. Vielleicht aber könnte er nach Fabricius auch von dem Umstande herrühren, daß der Student bei seinem Aufnahmeeid die Hand auf das aufgeschlagene erste Kapitel des Johannesevangelium zu legen hatte. Von Scoribals eigner Furcht ganz abgesehen, hat aber auch seine Mutter, wie die Mütter nun einmal sind, gesagt, daß er zu Hause bleiben sollte. So ist alles gekommen. Noch ist aber an Scoribal nicht Hopfen und Malz verloren. Auf Florinus' energisches Zureden entschließt er sich, seinen alten Plan wieder aufzunehmen. Gleich morgen will er sich an seine Eltern wenden und um Geld bitten und an die brave Schwester, daß sie ihm ein Hemd und ein Obergewand gebe. Dann soll's unverzüglich auf den Weg gehen zur hohen Schule.

Der Held des zweiten Gesprächs ist ein närrischer Kantor, nach seinem Amte Cantibal benannt. Auch er erzählt Florinus, wie er sich mit seinen Kameraden gütlich tut im Essen und Trinken, und lädt ihn gleich zu einem Glase Bier ein (*Vis cum? volo tibi propinare*). Florinus hat eine Abneigung gegen die öffentlichen Kneipstuben, wohl aber nimmt er eine Einladung zu Cantibals Wohnung an. Dieser schickt einen Jungen ab zum Bierholen. Florinus will mit bezahlen, beleidigt dadurch aber den Genossen nicht wenig, der jeden, der ihn besucht, zu traktieren pflegt. Sein Zimmer hängt voller musikalischer Instrumente. Zuerst hat er *in hactiludo* gespielt, nunmehr aber *super illum quinque.* Diesen wunderbaren Ausdruck versteht Florinus natürlich nicht. Cantibal bemerkt, *quinque* bedeute *czinken.* Beim Würfelspiel sagten sie für *czinck*: *quinque* und deshalb nenne er auch jenen *czinken*: *quinque.* Das rätselhafte Ding ist ein Horn. Florinus erklärt, es hieße *cornu,* aber um solche Bezeichnungen pflegt sich Cantibal nicht zu kümmern, *quod illa positiva grammatica non est scientia.* Diese Bemerkung kennzeichnet ihn schon als echten Dunkelmann, noch mehr aber, daß er Florinus nun gleich mit einem *argumentum* heimführen will, das er ebensowenig zu lösen im stande sein würde

---

[1]) Fabricius, Die akademische Deposition (*Depositio cornuum*). Frankfurt a. M. 1895. S. 68

wie ein Bakkalaureus, den er am vorigen Tage beschämt habe. Mit solchen Argumenten haben es ja auch die Schreiber der Epistolae jeden Augenblick zu tun. Cantibals geistigem Vermögen entspricht sein geckenhaftes Äußeres. Florinus faßt ihn darauf an. Er bemerkt einen Topf mit einer Lauge. Mit der pflegt Cantibal sein Haar kraus zu machen. Florinus spottet darüber. Cantibal aber meint: *Uni bene stat, quando portat unum crinile.* Durch höhnische Bemerkungen über seine Kleidung gekränkt erzählt er: *Tamen homines dicunt, quando ego sum in choro, quod sum unum pulcher socius!* Das Schlußtableau des Gespräches zeigt, daß es Cantibal auch mit Mein und Dein nicht genau nimmt. Ein sehr gerissener Dieb ist er übrigens nicht. Er zeigt Florinus einen neuerworbenen Finken, einen ganz ausgezeichneten Sänger. Florinus wirft die Bemerkung hin, einem Bauer wäre ein solcher gestohlen, es würde doch nicht etwa dieser sein. Cantibal geht blindlings in die Falle. Von seinem bösen Gewissen gepeinigt, bemerkt er, der Bauer wisse aber nicht, daß er ihn entwendet habe. Florinus versichert das Gegenteil und zwingt Cantibal auf der Stelle das Gelöbnis ab, den Vogel unverzüglich seinem Besitzer zurückbringen zu lassen.

Der Bean des dritten Dialogs, ein *locatus*, d. h. ein Gehilfe eines Lehrers für den Unterricht in den Elementen, namens Scaninder, ist der schlimmste von allen. Das Erste, als er Florinus sieht, ist natürlich auch eine Einladung zu seiner Wohnung, wo sie *simul czechare et simul loqui* könnten. Seine närrische Kleidung — ein kurzes Gewand, ein langes Schwert und einen Strohhut — versucht er vergebens zu verteidigen. Der auf Florinus' Ersuchen erstattete Bericht über seine Lehrtätigkeit lautet ganz ähnlich dem Scoribals im ersten Dialoge: *Primo oportet iuvenes mihi supra dicere, tunc ego legi registrum et absentes corrigo et tunc, quando hoc est finis, ego audio in partem Donati et scribo illum parvum Latinum; tunc, quando mihi supra dicunt, ego mitto eos domi.* Da Florinus an dem Erfolge dieses Unterrichts zweifelt, versichert er: *Ipsi sciunt casabalia tam bene, quod unum magnum mirabile est.* Mit Stolz weist er darauf hin, daß die Schüler schon den ersten Teil Alexanders könnten. Man kann sich denken, wie dieses eine Wort wieder auf Florinus wirkt und wie geharnischt er antwortet. Scaninder aber ficht das nicht an, er bleibt dabei: *Quando bene sciunt illa casabalia, tunc bene student composita verborum et verba deponentalia et erunt ita bonum scholaris, quod unum mirum est.* Und als sich Florinus noch weiter ereifert, macht er ihm klar: *Haec est unum simplex schola, putas, quod sit in illa alta schola, in quo tu studisti!* Erneuerte Vorstellungen seitens Florinus' bricht er mit den Worten ab, sie wollten nun nicht länger mehr streiten, sondern lieber zum Biere übergehen. Wenn er älter werde, wolle er mehr studieren: *Quando ego fio antiquus, volo tunc magis studere. Iam est ita pulchrum, quando unus ita laetus cum sociis.* Das bringt Florinus zur Erkenntnis, daß mit Scaninder nichts anzufangen ist, und an seiner Besserung verzweifelnd, verabschiedet er sich von ihm mit den Worten, er möge weiterleben wie ein Stück Vieh und machen, was er wolle.

Wir sehen, der ganze Inhalt des Büchleins zielt auf eine Verspottung

nicht nur der unpraktischen, die Schüler mit weitschweifigen Regeln unnütz abmühenden mittelalterlichen Methode des lateinischen Unterrichts an sich, sondern auch der Anhänger dieser Methode als Menschen, die mehr für ihren Magen und ihr Herz sorgten als für die Verfassung ihres Geistes. Sind sie schon in dieser Beziehung würdige Vorläufer von den Dunkelmännern der Epistolae, so stempeln sie sich, wie oben bereits kurz angedeutet, noch mehr dazu durch ihre herrliche Sprache. Das Hauptcharakteristikum des beiderseitigen Küchenlateins sind die eingemischten Germanismen.[1]) Wie ein roter Faden zieht sich durch die Reden und Briefe der Gebrauch des Zahlworts *unus* für den unbestimmten Artikel im Deutschen. Dazu kommen die vielen anderen deutsch-lateinischen Worte und Wortverbindungen, von denen schon die paar mitgeteilten Proben aus dem Dialogus einen Begriff zu geben vermögen. Ich erinnere nur an das *czechare* und *pertzechare* = zechen und durchzechen, das *cum ire, cum vadere* = mit gehen, das *supra dicere* = aufsagen, *post dicere* = nachsagen, an das schöne: *hoc facit uni ita bene* = das tut einem so gut und dgl., alles Ausdrücke, die auch in den Epistolae ganz oder ähnlich so wiederkehren. In den Reden der Beane bei Niavis stecken auch noch grammatische Fehler haarsträubender Art in Hülle und Fülle. Zarncke hat in einer Anmerkung zu seiner Ausgabe von Hartliebs Scherzrede (a. O. S. 246) als Beweis dafür, daß solche groben Sprachfehler wirklich damals vorgekommen sind, aus einer Berliner Handschrift des XV. Jahrh. einen längeren Passus aus einer lateinischen Bibelübersetzung abgedruckt, der in der Tat von grammatischen Schnitzern strotzt. Gleichwohl hat Niavis (und auch Hartlieb) nach meinem Geschmack in dieser Beziehung des Guten etwas zuviel getan. 'Das satirische Ideal ist ja', wie Strauß[2]) in seiner Huttenbiographie bei Besprechung der Dunkelmännerbriefe bemerkt, 'notwendig Karikatur, aber Kunstwerk ist diese nur dann, wenn sie sich so weit mäßigt, die Übertreibung so mit Lebenswahrheit zu mischen weiß, daß die Täuschung nicht gestört wird, als hätte man es mit wirklichen Wesen . . . zu tun.' Während man bei den deutsch-lateinischen Wendungen das Gefühl hat, daß so wirklich damals von den ungebildeten Leuten gesprochen worden ist, erweckt die Häufung von einfältigen grammatischen Fehlern den Eindruck des Künstlichzurechtgemachten und Übertriebenen. Die Verfasser der Dunkelmännerbriefe haben in diesem Punkte ein weit feineres Gefühl gehabt: sie vermeiden derartige plumpe Versehen fast ganz und wirken durch ihre Beschränkung auf das Deutsch-Latein viel mehr als ihre Vorgänger.

Es erhebt sich nun noch die Frage, ob die Verfasser der Epistolae, Crotus Rubeanus und Ulrich v. Hutten[3]), das Büchlein des Niavis gekannt haben oder

---

[1]) Kurze Zeit nach der Niederschrift dieses Aufsatzes erschien ein vortreffliches Werk von Walter Brecht, in dem die Sprache der Dunkelmännerbriefe aufs gründlichste untersucht und charakterisiert ist (Die Verfasser der Epistolae obscurorum virorum. Straßburg 1904 = Quellen und Forschungen 93).

[2]) D. F. Strauß, Ulrich von Hutten. 1. Teil. Leipzig 1858 S. 235.

[3]) Crotus ist nach Brechts Untersuchungen der alleinige Verfasser des 1. Teils, Hutten der des zweiten.

nicht. Sie muß unbeantwortet bleiben, da sich kein direktes Zeugnis dafür findet und gelegentliche Übereinstimmungen in dem Stile allein nicht zur Annahme einer Abhängigkeit berechtigen. Niavis überhaupt aber ist den Briefschreibern kein Unbekannter gewesen, steht doch sein Name schwarz auf weiß an zwei verschiedenen Stellen ihres Werkes. Im siebenten Briefe des ersten Buches teilt Petrus Hafenmusius dem Ortvinus Gratius mit, daß die Humanisten ihn mit ihrem neuen Latein quälten und die guten alten Lehrbücher mißachteten, als da wären: Alexander, Remigius, Johannes de Garlandia, Cornutus, Composita verborum, Epistolare Magistri Pauli Niavis, und im 31. Briefe des zweiten Teils klagt Albertus Strunck darüber, was alles dazu gehöre, einen guten Brief zu schreiben, und er beruft sich dabei auch auf den 'Modus epistolandi Pauli Niavis, qui fuit magister Lipsiensis'. Die Zusammenstellung seines Namens mit jenen mittelalterlichen Elaboraten an der ersten Stelle ist wenig schmeichelhaft für Niavis und insofern auch ungerecht, als er gerade in der Verdrängung der Werke, die in einem Atem mit seinem Briefsteller genannt werden, seine Hauptaufgabe als Lehrer und Schriftsteller erblickt hat. Zu erklären ist sie aber damit, daß ihm bei allem redlichen Streben auch noch manches grammatische Versehen untergelaufen ist, wie ja überhaupt die ersten Humanisten trotz ihrer verächtlichen Reden über die barbarische Sprache der Nichthumanisten selbst oft gar nicht so weit über dieselben hinausgekommen sind. Wenn Niavis die Epistolae noch zu Gesicht bekommen hat — was nicht unmöglich ist, da im Jahre vor dem Erscheinen des ersten Teiles sein Name noch ausdrücklich in den Bautzener Ratsverzeichnissen genannt wird —, hat er sich damit trösten können, daß in ähnlichem Zusammenhange wie sein Modus epistolandi auch der Breviloquus Reuchlins genannt wird, des Mannes also, dessen Sache zu verfechten der Hauptzweck der ganzen Satire gewesen ist.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Schulgesundheitspflege von Dr. med. et phil. Ludwig Kotelmann, Augenarzt in Hamburg. zweite Auflage. München 1904. C. H. Beeksche Verlagshandlung, 216 S.

Kotelmanns Schulgesundheitspflege ist als ein Teil des großen 'Handbuches der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen' von A. Baumeister schon vor zehn Jahren in erster Auflage erschienen. Es fand schon damals im In- und Auslande eine sehr günstige Aufnahme bei Ärzten und Schulmännern, unter denen ich die durch ihre schriftstellerische Tätigkeit in weiten Kreisen bekannt gewordenen Dr. med. Dornblüth in Rostock und Geheimen Oberschulrat Prof. Schiller in Leipzig besonders hervorheben möchte.

Kotelmann will in seinem Buche, das in der zweiten Auflage bedeutend an Umfang zugenommen hat, 'keine Schulhygiene im gewöhnlichen Sinne des Wortes liefern, sondern nur dasjenige aus dem großen Gebiete derselben behandeln, worüber der Lehrer wenigstens einigermaßen Verfügung und Macht hat, und worin er demnach Verbesserungen kann eintreten lassen.'

Der Verfasser denkt zunächst an die Gesundheitspflege auf den höheren Schulen, wo leider diesem Zweige der Naturwissenschaft im allgemeinen eine geringere Teilnahme entgegengebracht wird als an den Volksschulen. Die Schulhygiene wird dort vielfach als etwas Überflüssiges betrachtet, als eine unangenehme körperliche Beigabe des hohen geistigen Schullebens, um die sich der Staat, der Heizer und der Hausmann bekümmern mag: *praeceptor non curat minima.* Die neu gebaute Dorfschule meines Wohnortes zeigt hygienische Einrichtungen, die an den älteren höheren Lehranstalten der naheliegenden Großstadt noch manchmal zu vermissen sind, von denen ich aber eine ganze Anzahl in der Kotelmannschen Schrift als notwendig oder wünschenswert bezeichnet gefunden habe. Wenn aber die Lehrer selbst, die doch gleich den Schülern alle Schäden ungenügender hygienischer Einrichtungen oder Bestimmungen am eigenen Leibe erfahren, keine größere Teilnahme für die Bestrebungen der Gesundheitspflege zeigen als bisher, so erhält nach oben hin die Schulverwaltung keine Anregung zum Eingreifen, der Hausmann aber, die wichtigste Person in allen Fragen der Lüftung und Reinigung der Schulräume, verbummelt an vielen höheren Schulen und verwendet seine Zeit auf kleine kaufmännische Unternehmungen.

Weit mehr als der Lehrerstand sorgt jetzt der Baumeister für die Gesundheit der Schule, und neben den alten überfüllten Schulkasernen erstehen prächtige hygienisch einwandfreie Schulpaläste, oft dicht nebeneinander und wetteifernd an Schönheit und praktischer Einrichtung. So erheben sich in Dresden neben dem herrlichen Neubau des Vitzthumschen Gymnasiums eine Realschule und eine Volksschule, deren Ausstattung ich nach eigener Anschauung als musterhaft bezeichnen kann.

Wie wird aber später in vielen solchen Schulpalästen Lüftung, Heizung und Reinigung gehandhabt und beaufsichtigt! Mancher Lehrer, der für die gesundheitsschädliche Wirkung des Lehrerberufes alle möglichen Verhältnisse, in erster Linie gewöhnlich den Staat, verantwortlich macht, könnte ruhig an seine Brust schlagen und ausrufen: *Mea culpa, mea maxima culpa!* Ich bin also, wie der geehrte Leser vielleicht schon bemerkt haben wird, der unkollegialen Ansicht, daß wir Schulmeister in unserer Schule mit unseren Schülern besser leben könnten, wenn wir nur selbst wollten.

Einen sicheren Weg zur Besserung zeigt Kotelmanns Schrift, der ich von Herzen wünsche, daß sie von allen gelesen wird, die sie angeht.

Der Verfasser teilt seine durch eine Geschichte der Schulgesundheitspflege in Deutschland passend eingeleitete Arbeit in zwei Hauptteile, die Hygiene der Schulräume und die Hygiene der Schüler. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Orientierung der Schulzimmer, ihrer natürlichen und künstlichen Beleuchtung, ihrer Lüftung, Reinhaltung, Heizung und inneren Ausstattung, der zweite Teil enthält in vier Abschnitten die Hygiene des Nervensystems der Schüler, der Sinnesorgane, der Stimm- und Sprechorgane und des übrigen Körpers der Schüler.

Aus dem reichen Inhalte der Schrift will ich bei meiner kurzen Besprechung nur hier und da einige Sätze herausgreifen gleich dem Botaniker, der auf der Wanderung nur seltene Pflanzen aushebt und nur auffallende Blüten pflückt.

Die Orientierung der Schulzimmer, d. h. die Verteilung der Räume des Schulhauses wird gewöhnlich vom Baumeister vorgenommen, doch lassen sich später oft die Zimmer zweckmäßig miteinander vertauschen, denn: 'in ein Lehrzimmer soll während mehrerer, womöglich schulfreier Stunden des Tages die Sonne ungehindert eindringen, deren Strahlen nicht bloß erwärmend und ventilierend, sondern auch bakterientötend wirken'. Kotelmann empfiehlt die Südost- oder Ostlage als die günstigste, letztere auch wegen der erheiternden Wirkung der Morgensonne auf das Gemüt.

Sehr wichtig ist eine genügende natürliche Beleuchtung auch der entfernteren Plätze, die der Verfasser mit dem 'einfachsten, billigsten und zuverlässigsten Photometer, dem menschlichen Auge' durch Sehproben feststellen läßt. Die Beleuchtung reicht auf keinen Fall aus, wenn von der betreffenden Stelle aus kein Stück des Himmels mehr gesehen werden kann.

Weiter bespricht der Verfasser die Mittel zur Abhilfe solch ungenügender Beleuchtung, Glasprismen und Tageslichtreflektoren, Vorhänge und Rouleaux, Stellung der Fenster, einseitiges und doppelseitiges Licht, und geht dann auf die künstliche Beleuchtung über, die ja im Winter in der ersten und letzten Lehrstunde ein notwendiges Übel ist. Dem direkten elektrischen Licht ist indirektes, zerstreutes Licht und für Zeichensäle der Seitenlichtreflektor vorzuziehen, sonst der Oberlichtreflektor und ähnliche Einrichtungen. Empfohlen werden die Siemensschen Regenerativbrenner und das vom preußischen Unterrichtsministerium befürwortete Auerlicht. Wegen umständlicher Behandlung rät der Verfasser vom Albokarbonlicht und vom Spiritusglühlicht ab, wegen vieler Gründe von einfacher Gasbeleuchtung mit Fischschwanzbrennern, Petroleumlicht dagegen erhält die Luft reiner als Gaslicht und hitzt weniger. Auf alle Fälle soll aber auf den einzelnen Plätzen Diamantdruck noch in 0,5 m Entfernung von einem normalen Auge gelesen werden können, deshalb soll auf je vier Schüler eine Flamme kommen und die Beleuchtungskörper müssen mindestens 0,5 m vom Kopfe des Schreibenden entfernt sein.

Eines der wichtigsten Kapitel ist das der Lüftung.

Zunächst belehrt uns der Verfasser, daß neben der allgemein bekannten Verunreinigung der Luft durch die Atmung, wobei der Sauerstoff um ein Fünftel abnimmt, die Kohlensäure dagegen um reichlich das Hundertfache vermehrt wird, eine viel weniger bekannte Verunreinigung durch flüchtige organische Stoffe aus Lungen- und Hautausscheidungen nebenhergeht, deren giftige Wirkung durch den Tierversuch festgestellt wurde. Schädlich ist ferner der organische Staub (Teilchen der Kleiderstoffe, der Haare, der Haut u. s. w.) der Luft, der begierig Sauerstoff aufnimmt.

Der Grad der Verunreinigung läßt sich auf sehr verschiedene Weise bestimmen, nach dem Smith-Bungeschen Verfahren so leicht und einfach, daß jeder Laie die Untersuchung der Zimmerluft selbst vornehmen kann. Für gewöhnlich genügt es aber, wenn die Lehrer auf den richtigen Gebrauch der vorhandenen Lüftungsvorrichtungen, deren Einrichtung und Anlage beschrieben wird, ihr Augenmerk richten und unter anderem darauf achten, daß

nicht schon verdorbene, rauchige oder staubige Luft aus Kellern, Höfen und Lichtschächten den Frischluftkanälen zugeführt wird.

Wichtig ist die Regelung der Luftzufuhr nach Außentemperatur und Windbewegung durch entsprechende Klappenstellung. Leider wissen aber nur sehr wenig Lehrer überhaupt mit dem schwierigen Apparate der Luftkanäle umzugehen, so daß er oft unbenutzt bleibt oder zum Spielzeug der Schüler wird. Merkte man doch in einem neuerbauten Gymnasium erst nach geraumer Zeit der 'Benutzung', daß der Luftschacht durch nachlässige Bauarbeiter von Anfang an verschüttet worden war. Da erscheint der Vorschlag Kotelmanns sehr angebracht, in jedem Lehrzimmer eine Vorschrift für die Benutzung der Lüftungsanlagen aufzuhängen.

Wo keine Luftschächte bestehen, und wo auch die vom Verfasser anschaulich beschriebenen Klappflügel, Glasjalousien, Castanigschen Doppelscheiben und Vogelschen Schiebfenster fehlen, kann durch zeitweises Öffnen der Fenster oder noch besser der Fenster und Türen die Luft sehr viel verbessert werden. Der Verfasser spricht sich gegen das einseitige und längere Öffnen der Fenster und für das gleichzeitige Aufmachen von Tür und Fenster aus, wobei der gesamte Raum der Klasse an der Lufterneuerung teilnimmt, nicht bloß wie im anderen Falle die untere Schicht der Luftmenge. Er will, daß während des Unterrichts die Fenster der Korridore geöffnet bleiben und nur in den Pausen geschlossen werden, wenn die Schüler hier verweilen und die nach oben genannter Art auf mindestens zwei bis fünf Minuten im Winter, fünf bis zehn Minuten im Sommer gelüfteten Lehrzimmer verlassen haben.

Gegen diese an sich sehr guten Maßregeln muß ich zweierlei einwenden. Einmal würde, mindestens im Sommer, jede Pause auf eine Viertelstunde ausgedehnt werden müssen, und dann würde selbst bei seitlicher Lage der Korridore durch deren Verbindung mit dem Treppenhaus (Zwischentüren würden in den Pausen natürlich beständig auf- und zugemacht werden) ein unangenehmer Zug entstehen.

Daß die Schüler 'in gut gelüfteten Schulen bis zur letzten Schulstunde geistig viel regsamer und leistungsfähiger bleiben' ist eigentlich selbstverständlich, wird aber nicht einmal dann überall berücksichtigt, wenn an die geistige Spannkraft die höchsten Anforderungen gestellt werden: bei den schriftlichen Prüfungsarbeiten.

Seit 17 Jahren habe ich, der vielbeneidete, korrekturenfreie 'Naturmann' bei jenen geistigen und — körperlichen Kraftproben das angenehme Amt der Ablösung mit zu verwalten und habe so Gelegenheit erhalten, die bekannte Verschiedenheit ber Menschenköpfe auch auf diesem Gebiete der Schulhygiene kennen zu lernen. Und diese Verschiedenheit ist groß: vom Luftfreunde, der bei grimmiger Kälte unter Öffnung sämtlicher 'Luken' 5—10 Minuten lang Armübungen vornehmen läßt, bis zum hüstelnden Kranken, der seine unglücklichen Leidensgefährten 4—5 Stunden lang von der frischen Luft absperrt und dann noch über den schlechten Ausfall der Prüfungsarbeit verwundert ist, finden alle Anschauungen ihren Vertreter. Gerade die älteren Schüler, bei denen es am meisten auf den Ausfall der Arbeiten ankommt, werden am schwersten durch hygienische Unterlassungssünden geschädigt, da der gesamte Raum ihrer Klassenzimmer gewöhnlich nicht größer ist als der der Unterklassen. Während aber ein zehnjähriger Knabe innerhalb einer Unterrichtsstunde 10,3 l Kohlensäure erzeugt, steigt diese Menge bei einem sechzehnjährigen Jüngling auf 17,4 l, und dabei gibt es Examinatoren, die ihre Schüler von früh 8 Uhr bis nachmittags 3 Uhr im Abiturium sitzen lassen. Hier sind strenge gesetzliche Vorschriften über die Prüfungsdauer und den Prüfungsraum, sowie über Zahl und Länge der Pausen ein dringendes Bedürfnis.

Die Reinhaltung der Schulzimmer ist die Vorbedingung für eine staubfreie Zimmerluft. Sehr richtig macht Kotelmann darauf aufmerksam, daß der Schulhof vielfach 'eine arge Quelle des Staubes und Schmutzes an den Stiefeln bildet'. Warum er dann aber 'lehmhaltigen Sand' zur Bedeckung des Hofes vorschlägt, ist mir unverständlich Bei trockenem Wetter

wird der bindende Lehm zu Staub getreten, bei nasser Witterung löst er sich vom Quarz und bleibt lieber an der Ledersohle haften. Am besten ist lehmfreier Flußsand, dessen Körner etwa die Größe einer Haselnuß haben. Er kann in jedem Jahre an Ort und Stelle wieder durchgeworfen werden und ist die beste Bedeckung für einen Schulhof, wo in den Pausen nicht gelaufen, sondern bloß umhergegangen wird. Sonst wehe den Eltern der stiefeltragenden Jünglinge! Als Abtreter möchte ich außer den von Kotelmann empfohlenen Leder-, Stroh- und Eisenabtretern fürs Freie noch Abtreter aus harten, scharfkantigen Holzleisten (Esche) empfehlen, die im Winter alle andern übertreffen.

Die Fußbodenöle, die den Staub nicht beseitigen, sondern nur in Krusten festhalten, deren Beseitigung nicht immer leicht ist, sehe ich als ein vorübergehendes notwendiges Übel an, das hoffentlich bald durch eine Erfindung abgelöst wird, die dem Gefühle für Reinlichkeit mehr Rechnung trägt. Das ist der Fall beim Linoleum, dessen allgemeiner Einführung nur der hohe Preis und die Anbringung einer Unterlage hinderlich sind. Für Turnhallen allerdings muß Linoleum von mehr als 5 cm Stärke und von besonderer Güte ausgewählt werden, einige Linoleumsorten geben dem Druck der Geräte nach, dünne Schichten davon erweisen sich als zu hart. Der sogenannte Xylolithboden hat sich in Leipzig nicht bewährt.

Die Matratzenfrage wird am besten dahin gelöst, daß man alle Matratzen wieder abschafft. Beim Schulturnen sind sie entbehrlich, oft sogar gefährlich — besonders die von Kotelmann empfohlenen meist sehr hochkantigen, dicken und glatt werdenden Ledermatratzen —, auch durch Staubaufnahme und -abgabe, die neuen Kokosmatten außerdem durch Ausfaserung. Die Schulturnhallen der Zukunft werden in der Längsrichtung gleich den neuesten Vereinsturnhallen einen Ausbau mit weichem Boden aus Salz, Sand und Sägespänen erhalten. Der Turnlehrer muß beständig die Reinigung und Lüftung der Halle durch den Hausmann überwachen, besonders aber darauf achten, daß nicht vor seiner Ankunft Schüler in der Halle aus- und einlaufen und Schmutz einschleppen, daß nach der Benutzung der Springgrube kein Schüler unnötig die Halle betritt, daß besondere Springbretter für Halle und Springgrube vorhanden sind und daß auch beim Heizen kein Kohlenstaub eingeschleppt wird. Die Turnhallen müssen mit dem Schulgebäude durch einen gepflasterten Weg verbunden sein, wenn nicht ein gedeckter Gang an den Abortanlagen vorüber zu ihnen hinführt. Bei einer derartigen Einrichtung erscheint übrigens der Turnlehrer als der natürliche Aufseher für jene Räume, in denen leider an manchen Anstalten, besonders da, wo die Abtritte der Lehrer im ersten Stockwerke gesondert liegen, gar keine Überwachung herrscht. 'Direktoren und Lehrer', meint Kotelmann, 'sollten es nicht unter ihrer Würde ansehen, eine öftere Inspektion auszuüben'. Unsauberkeit, üble Gerüche, Schmierereien an den Wänden, Schäden an den Berieselungs- und Einölungsvorrichtungen, die übrigens eingehend beschrieben werden, können dann nicht in den Retiraden aufkommen. Kotelmanns Empfehlung des Torfes zur Desodorierung des Latrineninhaltes kann ich nach den im eigenen Hause gemachten Erfahrungen zustimmen. Nur benutze ich nicht die grobfaserige und oft schwer zerteilbare Torfstreu, sondern den nur wenig teureren Torfmull, d. i. gemahlener und in Ballen zusammengepreßter Torf, der sich leicht zwischen den Fingern zu Staub zermalmen läßt.

Von dem Abschnitte, der sich mit der Heizung der Schulzimmer beschäftigt, übergehe ich das, was über Anlage, Betrieb und Nachteile der Einzelheizung mit Öfen gesagt wird, da jetzt wohl in allen neuen Schulgebäuden Sammelheizungen mit Zentralanlagen eingebaut werden, entweder Luft- oder Wasser- oder Dampfheizungen. Wichtig ist hierbei die Vermeidung von Staubablagerungen auf den horizontalen und oft noch gerippten Heizflächen der Kaloriferen in den Klassenräumen. Eine Verbrennung oder trockene Destillation des Staubes erzeugt sehr unangenehme Gase, die vielfach von den Lehrern als 'Trockenheit der Klassenluft' empfunden und fälschlich als ein Mangel des Heizungssystems angesehen werden. Über die wirk-

liche Trockenheit der Luft, die viel schwerer durch die Empfindung mit der Körperhaut festzustellen ist, als der Laie gewöhnlich annimmt, kann nur der Physiker der Lehranstalt nach psychrometrischen Untersuchungen entscheiden, deren zeitweise Vornahme allerdings wünschenswert ist. Durch eine jede in ihren Vorzügen und Mängeln geschilderte Heizungsart wünscht Kotelmann die Temperatur in den Klassen- und Zeichensälen auf 16 bis 19° C., in den Turnhallen auf 14—17° C., in den Treppenhäusern und Korridoren auf 14° C. erhöht zu sehen, und zwar ohne Rücksicht auf die Jahreszeit. Da der Heizer einer Zentralanlage oft nur in den kalten Monaten von Oktober bis April in der Schule anwesend ist, dürfte der zuletzt genannte Wunsch nicht immer erfüllbar sein, wohl aber die Forderung, daß vor Schluß der Weihnachtsbez. Osterferien schon ein bis zwei Tage geheizt wird, nicht erst am Morgen des Schulbeginnes.

Um die Gleichmäßigkeit der Erwärmung der Zimmerluft festzustellen, schlägt Kotelmann öftere Messungen mit dem hundertteiligen Thermometer vor und die Registrierung mittels Kurven, die unter Umständen einem gewissenhaften Schüler übertragen werden können. Ich halte derartige Untersuchungen bei einem tüchtigen Heizer für die Dauer für überflüssig und nur zeitweise für notwendig. Auch empfiehlt es sich, die Wärme an verschiedenen Stellen des Zimmers und in verschiedenen Höhen zu messen. Der Kopf des Lehrers, der doch auch mit in Frage kommt, befindet sich ja meist in stärker erwärmten, höheren Schichten als die Köpfe seiner Schüler. Kotelmann weist auf das Beispiel Frankreichs hin, wo die Ergebnisse derartiger Messungen vielfach ins Klassenbuch nach jeder Stunde eingetragen werden.

Das Kapitel über die innere Ausstattung der Schulzimmer gibt Direktoren und Lehrern bei Einrichtung der Schulräume und Ergänzung der Schulbänke treffliche Winke durch Schilderung und bildliche Darstellung der wichtigsten Neuerungen, gibt es doch zur Zeit schon mehr als 150 Systeme allein von Schultischen. Es fehlt aber auch nicht an wertvollen Winken für den gewöhnlichen Schulbetrieb. Daß in Obertertia und Untersekunda des Gymnasiums drei verschiedene Bankgrößen angesichts der gewaltigen Größenunterschiede ausreichen, bezweifle ich. Daß aber, wie Kotelmann will, die Schüler nach der Körperlänge — die doch wohl bei allen Schulen durch feste Meßvorrichtungen halbjährlich in der Turnhalle festgestellt wird — 'und nicht nach dem Ausfall der lateinischen Extemporalien oder nach anderen wertlosen (soll wohl heißen: hierfür wertlosen) Zufälligkeiten in die Bänke zu setzen sind', unterschreibe ich gern, wenn ich auch nicht dreimal im Jahre in den mittleren Klassen eine Umsetzung vornehmen möchte, sondern in allen Klassen nur zweimal. Die in Leipzig bevorzugten zweisitzigen Bänke berechtigen nach meiner Ansicht noch lange nicht zur Durchführung einer Sitzordnung nach dem Klassenrang mit oder ohne Extemporale, denn es leidet nicht nur der langbeinige Große, eingekeilt in die fürchterliche Enge einer kleinen Bank, auch der Kleine seufzt, der dem großen Nachbar zuliebe auf Zuwachs gesetzt worden ist. Beachtenswert erscheint mir die Anregung, bei solchen Bänken die Nachbarn gleichviel von welcher Größe nach jeder Woche die Plätze tauschen zu lassen. 'Bei lebhaften Lehrern und Schülern pflegen nämlich die letzteren, um sich rasch zur Antwort erheben zu können, in diesen Bänken wie auf dem Sprunge zu sitzen und daher entweder eine vollständig schiefe Haltung anzunehmen, oder wenigstens das äußere Bein außerhalb der Schulbank zu lassen, was ebenfalls zur Verdrehung der Wirbelsäule Anlaß gibt.' Durch den Platzwechsel werden die Fehler gegenseitig aufgehoben.

Die Hygiene des Nervensystems der Schüler gibt dem Verfasser Gelegenheit auf eine Reihe von Untersuchungen einzugehen, deren immerhin noch strittige Ergebnisse in den letzten Jahren die pädagogische Welt stark beschäftigt haben: die Feststellung der ermüdenden Wirkung verschiedener Unterrichtsfächer. Hiermit hängen folgende Hauptfragen eng zusammen: Verteilung des Unterrichts, Dauer des gesamten Unterrichts an einem Tage und der einzelnen Stunde, geteilter oder ungeteilter Unterricht, Lage und Länge der Ferien,

häusliche Arbeiten, Zerstreuungen und Spiel, psychische Erkrankungen.

Alle diese Fragen sind Gegenstand eingehender Erwägungen der obersten Schulbehörden gewesen und hier einer fortgesetzten Beachtung sicher, der Einzelne kann die an seiner Anstalt einmal bestehenden Einrichtungen nur verständnisvoll beobachten und benutzen. Anregung zu solchen Beobachtungen gibt der große Abschnitt, den Kotelmann dieser wichtigen Seite der Schulhygiene widmet, in solcher Fülle, daß ich hier unmöglich auf Einzelheiten eingehen kann.

Nur für die Turnstunden sei eine Ausnahme gestattet, weil ich hier seit mehr als 25 Jahren selbst Untersuchungen und Beobachtungen gemacht habe, allerdings nicht mit dem Ergographen Mossos oder dem Ästhesiometer Griesbachs, sondern am eigenen Körper und an denen meiner Schüler. Danach muß ich entschieden bestreiten, daß eine wohl geleitete Turnstunde nicht als Erholung anzusehen sei. Auch Kotelmann gelangt ja schließlich (S. 103) zur Verschiebung der Turnstunden an das Ende der Unterrichtszeit, erwähnt aber gar nicht die befreiende, ablenkende, erheiternde Wirkung der Turnstunde (auch der einfachen Singstunde) auf das Gemüt. Selbst bei kleinen Klassen und bei flottem Turnen an mehreren Geräten zugleich tritt keine nennenswerte Ermüdung ein. Wenn ein Reservefeldwebel, dem in dieser Eigenschaft einige Turnstunden überwiesen wurden, die armen Jungen eine halbe Stunde lang mit Eisenstabübungen schindet, wenn ein anderer ihr Hirn mit schwierigen Ordnungsübungen oder Reigen quält, ein dritter schließlich unpassende Kraft- oder erschöpfende Laufübungen lange Zeit vornimmt, so sind das keine Turnstunden, an die Untersuchungen oder Berechnungen geknüpft werden dürfen. Ich habe von Untersekunda an zweimal wöchentlich von 8 bis $^1/_2$10 Uhr im Turnverein mitgeturnt und regelmäßig hinterher noch gearbeitet, und ebenso arbeite ich jetzt noch am Werktage abends nach dem Turnen zwei bis drei Stunden, während ich ohne diese körperliche Erholung nur durch schädliche Mittel wie Tee oder Kaffee mich längere Zeit wach erhalten kann. Ähnliche Beobachtungen, die ich an dieser Stelle nicht weiter ausführen kann, habe ich stets beim Vereinsturnen und Schulturnen gemacht. Deshalb stehe ich gleich der großen Mehrzahl der deutschen Turnlehrer auf dem Standpunkte, daß die Einordnung der Turnstunde zwischen dem wissenschaftlichen Unterricht für diesen nur eine Förderung bedeuten kann.

Die einseitige Verlegung des Turnens auf den Nachmittag würde dem Fache an den höheren Lehranstalten sehr brauchbare Lehrkräfte fernhalten. Es ist doch nur menschlich, wenn selbst begeisterte Turner unter den wissenschaftlichen Lehrern sich von einem Unterricht zurückziehen, der ihnen die freien Nachmittage verdirbt.

In meinem Nebenamte als Turnlehrer habe ich fernerhin Beobachtungen gemacht, die das, was Kotelmann über die Zerstreuungen der Schüler, über den Alkoholgenuß, über Privatstunden und schließlich über die Überbürdungsfrage sagt, bestätigen. Nur ein einziges Mal habe ich früh in der ersten Turnstunde die Folgen einer Überbürdung deutlich wahrnehmen können, wochen- und monatelang dagegen den verderblichen Einfluß der Tanzstunde, die Kotelmann nicht erwähnt.

Es ist mir schon vorgekommen, daß ganze Klassen durch die Tanzstunde völlig den Sinn für kräftige Körperbewegung verloren, daß sie verweichlichten und erschlafften. Wenn in manchen Klassen wie Obersekunda und Unterprima oft die Hälfte der Schüler einem Tanzstundenzirkel angehört und hierdurch fast jeden Abend in der Woche durch die Stunde selbst, durch Tanzkränzchen, Hausbälle und 'Tanzstundenkneipen', des Sonntags durch Ausflüge und 'Katerbummel' mit Damen in Spannung gehalten werden, so muß Kraft und Teilnahme für jede Art des Unterrichts schwinden. Leider scheint man gerade in den 'besten Kreisen' der Gesellschaft nicht zu verstehen, daß hier die sogenannte 'Überbürdung' ihren Ausgang nimmt und nicht in der Schule.

Übermäßiger Alkoholgenuß, übertriebenes Rauchen, unsinnig schnelles Radfahren und langes Laufen beim Fußballspiel sind andere Schäden, die der Lehrer

ohne Hilfe des Hauses nur schwer bekämpfen kann. Will er, wie Kotelmann vorschlägt, durch sein persönliches Beispiel bei den Schulspielen, bei Ausflügen, Märschen, Turnfahrten, Ferienwanderungen und Schulfesten bessernd einwirken, so fehlt es ihm oft an freier Zeit besonders dort, wo die Nachmittage durch Unterricht besetzt sind. Zudem ist leider durch den Lärm der Versicherungsgesellschaften für Haftpflicht eine große Anzahl Lehrer kopfscheu geworden und will nichts mehr von derartigen verantwortlichen Unternehmungen wissen. Und doch liegt hier ein großes Feld für eine reiche, dankbare Arbeit brach, auf deren gewaltige Bedeutung in jüngster Zeit der Zentralausschuß für Volks- und Jugendspiele wiederholt hingewiesen hat. Praktische Versuche mit Wanderungen und Marschübungen in solcher Menge, daß sie auch für die oben genannten Zwecke in Betracht kommen, hat meines Wissens nur die Guts Muths-Realschule in Quedlinburg unter ihrem Direktor Lorenz gemacht, regelmäßige größere Reisen und kleinere Ausflüge mit dem Grundsatze der Mäßigkeit und größten Einfachheit unternehmen ferner Prof. Brause von der Leipziger Thomasschule und dessen Amtsgenosse Dr. Tesmer. Die soziale Lage der Lehrer, die viele wanderlustige Jugendfreunde zum Arbeiten an Feiertagen und in den Ferien zwingt, steht einer weiteren Ausdehnung solcher Bestrebungen auch noch entgegen. Die sogenannten Schulspaziergänge aber sind oft alles andere mehr als einfache Märsche und schlichte Wanderungen. Hier und bei Schulfesten werden Unmäßigkeiten am besten dadurch vermieden, daß die Schüler beständig durch Marschieren, Singen, Turnen und Spielen beschäftigt werden und keine Langeweile empfinden.

Im allgemeinen habe ich beobachtet, daß alle Schüler mit nur sehr wenig Ausnahmen leicht für solche Unternehmungen zu haben sind und die Begleitung und Aufsicht des Lehrers nicht als Fessel empfinden, ich persönlich habe wenigstens bei naturwissenschaftlichen Exkursionen, Radpartien, Schwimm- und Badeausflügen stets das größte Entgegenkommen von seiten der Schüler gefunden.

Die Hygiene der Sinnesorgane belehrt uns zunächst über die erschreckende Verbreitung der Kulturkrankheit der Kurzsichtigkeit, welcher die Schule nach den Darlegungen des Verfassers keineswegs so machtlos gegenübersteht, als es bei der erblichen Belastung so vieler Schüler scheinen könnte. Der Lehrer hat es in der Hand, nur Hefte mit gutem Papier, Bücher mit guter, leserlicher Schrift, Karten und Atlanten mit großem Druck zuzulassen. Namentlich Wörterbücher und Logarithmentafeln und Miniaturausgaben von Klassikern sind oft das reine 'Augenpulver'. Beschränkung des Lesens in der Schule selbst und langsames Diktieren bei Extemporalien, wozu allerdings jetzt viele Lehrer einfach autographierte Texte verteilen, sind zwar kleine, aber durch die beständige Anwendung wirksame Mittel. Die Erkennung der verschiedenen angeführten Augenkrankheiten, die ja wegen der Verhütung einer Epidemie sehr angebracht ist, wird der Lehrer gewöhnlich dem Schularzte überlassen, immer aber die Entfernung von Fremdkörpern aus dem Ohre, dessen Berührung mit der strafenden Hand am besten ganz vermieden wird. Größere Erleichterungen als den so wie so mit Brillen ausgerüsteten kurzsichtigen Knaben kann ein wohlwollender Lehrer harthörigen Schülern durch freundliche Rücksichtnahme beim einfachen Vortrag, beim Diktieren und schon bei der Anweisung eines Platzes gewähren. Er muß ferner beachten, daß bei solchen Knaben das Hörvermögen oft wechselt und daß Harthörige in der Aufmerksamkeit viel schneller ermüden als ihre gesunden Mitschüler. Mein ältester Sohn, dem nach einer schweren Scharlacherkrankung beide Trommelfelle durch Mittelohrentzündung zerstört wurden, bestätigt mir durch sein Verhalten und durch seine Erzählungen aus der Schule die Darstellung Kotelmanns bis aufs kleinste. Die gesundheitliche Behandlung der Stimm- und Sprachorgane der Schüler berührt in erster Linie den Gesangsunterricht, dann aber auch das Sprechen und Lesen in allen Unterrichtsstunden. Kotelmann zitiert ein sehr ungünstiges Urteil eines unserer erfahrensten Sprachärzte, des Dr. H. Gutzmann, des Sohnes eines bekannten Berliner Taub-

stummenlehrers, über das schlechte deutsche Lesen der Gymnasiasten und führt dieses zurück auf die Forderung von zu schnellem Sprechen, hastigem Antworten und überlautem Sprechen. Daran knüpft er Ratschläge zur Behandlung von stotternden und stammelnden Schülern, für die in Düsseldorf seit 1903 mit dem größten Erfolge besondere heilpädagogische Lehrgänge abgehalten worden sind.

'Die Hygiene des übrigen Körpers der Schüler' leitet der Verfasser mit der Besprechung der Rückgratsverkrümmungen ein, von denen die seitliche, die Skoliose, nach den Untersuchungen vieler Ärzte leider oft erst in der Schule erworben wird, und zwar durch schlechtes Sitzen und schlechte Haltung beim Schreiben, ferner durch das einseitige Tragen schwerer Mappen. Alle diese Übelstände vermag der Lehrer meist leicht zu beseitigen, ein erfahrener Turnlehrer wird auch die Eltern auf eine vorhandene oder beginnende Rückgratsverkrümmung aufmerksam machen können, wenn er sonst seine Schüler genau betrachtet. An den Leipziger Schulen werden die Schüler vom Turnlehrer nicht nur alljährlich oder halbjährlich gemessen, sondern auch gewogen. Ich habe mir aus den Ergebnissen dieser Feststellungen und deren Vergleichen mit den Vorjahren manche Hemmnisse und Rätsel auch in der geistigen Entwicklung der Schüler erklären können und oft dort eine Entschuldigung in Wachstumsvorgängen finden können, wo der grimme Zorn des Klassenlehrers nur die nackte Faulheit erkennen wollte. Daß sich übrigens auch 'manche Ärzte geringeren Rückgratsverkrümmungen gegenüber ziemlich gleichgültig verhalten', wie Kotelmann tadelt, kann ich nur bestätigen, eine regelmäßige Untersuchung durch den Schularzt und ein Zusammenarbeiten dieses Herrn mit dem Turnlehrer auch in anderen hygienischen Fragen möchte ich warm befürworten.

Während die Skoliosen also leider zum Teil direkt durch die Schule entstehen, werden die Infektionskrankheiten durch sie nur weiter verbreitet.

Der Lehrer hat hier nur die Aufgabe, möglichst bald die entstehende Krankheit zu erkennen, verdächtige Schüler zu entlassen, wieder Genesene an vorzeitiger Teilnahme am Unterrichte zu verhindern. Kotelmann macht uns mit den Anzeigen und den Erscheinungsformen der wichtigsten ansteckenden Krankheiten bekannt, der Masern, des Scharlachs, der Diphtherie, des Keuchhustens, der seltenen Genickstarre, einer epidemisch auftretenden Entzündung der weichen Hirnhaut, des harmlosen aber doch ansteckenden Ziegenpeters, schließlich sogar der Pocken, des Typhus, der Cholera und Influenza.

Tuberkulöse Schüler und Lehrer sollen nach dem Gutachten von Robert Koch 'sowohl um ihrer selbst als um der Ansteckungsgefahr für die übrigen Schulbesucher willen dem Unterrichte fern bleiben'. Der Wunsch ist gewiß berechtigt, seine Ausführung grausam und kaum in allen Fällen möglich.

Kotelmann verwirft die hygienischen Spucknäpfe für lungenkranke Schüler als eine beständige Gefahr, aus dem gleichen Grunde sollten auch die meist noch üblichen Spucknäpfe mit Sägespänen, die oft aus Versehen umgetreten werden, ganz verschwinden.

Die Hautpflege berührt Kotelmann nur vorübergehend bei der Erwähnung englischer Waschzimmer auf S. 44, und doch können auch hier die Lehrer einen großen Einfluß ausüben, zunächst durch regelmäßige Besichtigung der Hände und Fingernägel, dann beim Turnen, wo die zur Zeit übliche 'Halsberge' abgetan wird, auch des Halses. Ebenso schafft hier das Gebot des Jackeausziehens schnell reine Leibwäsche, der Wechsel der Fußbekleidung zeigt den Zustand der Strümpfe. Schüler mit Schweißfüßen und solche mit Ekel erregenden Hautausschlägen, stark nach Carbol oder Jodoform duftende Schüler, ferner Knaben, die an Schwären leiden, sollten auf Einzelbänken etwas entfernt von den übrigen sitzen. In den Turnhallen ist meist nur ein Waschbecken und oft gar kein Handtuch vorhanden, so daß mancher Schüler lieber schmutzig und schweißbedeckt abzieht, als lange auf eine Gelegenheit zur Reinigung wartet.

Am Schlusse seines Buches spricht der Verfasser den Wunsch nach einer gewissen hygienischen Vorbildung der höheren

Lehrer an den Hochschulen aus, während er die Belehrung der Schüler über hygienische Fragen dem Unterrichte in der Physik, Chemie und hauptsächlich der Anthropologie allein zuweisen will.

Tatsächlich enthalten auch die neueren Lehrbücher für dieses Unterrichtsfach schon einen besonderen Abschnitt über Schulgesundheitspflege. In sächsischen Gymnasien sind für Anthropologie wöchentlich zwei Stunden in Untertertia angesetzt, aber nur ein Semester lang, so daß kaum Zeit für die Hygiene vorhanden ist, außerdem fehlen auf dieser Stufe die für das Verständnis der Atmung notwendigen chemischen Kenntnisse; die Chemie selbst muß sich trotz ihrer hohen Bedeutung für alle Zweige der Naturwissenschaft ebenfalls mit einem Semester begnügen. Ich benutze deshalb sowohl den naturgeschichtlichen als auch den Turnunterricht, um bei jeder passenden Gelegenheit, z. B. bei Erkrankung von Schülern, bei Vorbereitung von Ausflügen, beim Messen der Körpergröße auf die einfachsten Forderungen der Gesundheitspflege hinzuweisen.

Ich will noch bemerken, daß Kotelmanns Buch ausschließlich auf die körperlichen Verhältnisse der Knaben Rücksicht nimmt, obwohl der Titel ein Eingehen auf die Mädchenschulen nicht ausschließt. Daß auch hier die Schule mit Erfolg eingreifen kann z. B. in der Bekämpfung des Schnürens der Brust, zeigt die Einführung des Turnkleides in den Leipziger Mädchenschulen.

Das treffliche Werk Kotelmanns, von dem ich leider nur ein unvollkommenes Bild hier entwerfen konnte, ist ein sicherer Führer auf dem weiten Gebiete der Schulhygiene. Jeder Lehrer, dem seine Schüler lieb sind, sollte es als Nachschlagebuch und Ratgeber benutzen, und in keiner Lehrerbibliothek dürfte es neben Dr. F. A. Schmidts Buch 'Unser Körper' fehlen.

Rudolf Gasch.

ZUR FRAGE DES AUSWENDIGLERNENS[1]

Von Rudolf Wessely

I

In seinem Roman 'Carl von Carlsberg' zeichnet der verdiente Pädagoge Christian Gotthilf Salzmann, der Begründer des Philanthropinums in Schnepfenthal, mit bitterem Spott ein Bild von den Schülern des Rektors Californius: blasse, kraftlose Gestalten, mit Perücken angetan, ziehen sie zur Kirche, aber große Stellen aus Homer, Hesiod, Vergil, Horaz, Ovid und Cicero wissen sie auswendig. Und in seinen 'Schildbürgern' führt er uns den Rektor Holzaxt vor, der nur eine Methode kennt, das Auswendiglernen, und als einziges Hilfsmittel den Stock, wie er denn auch das Glaubensbekenntnis einprügelt.[2]

Seit dem Mittelalter hatte sich der Unterricht im wesentlichen an das Gedächtnis gewendet, auch Reformation und Humanismus hatten daran wenig geändert; die Haupttätigkeit des Lehrers bestand nach wie vor im 'Verhören' des Aufgegebenen.[3] Allein eine große Wandlung in den pädagogischen Anschauungen vollzog sich unter dem Einfluß Rousseaus, im Zeichen der Aufklärung: der Unterricht sollte auf den Verstand des Schülers wirken, ohne den Zwang des Bakels und der Rute; vor dem Auswendiglernen sollte das 'Räsonnieren' den Vorzug erhalten.[4] Am weitesten gingen die Philanthropinisten, an ihrer Spitze Basedow, der in seinem 'Methodenbuch für Väter und Mütter', 1770, geradezu forderte: 'Plaget Eure Kinder niemals mit dem Befehl, sich mit Memorieren zu beschäftigen.' Von tieferer und allgemeinerer Wirkung waren jedoch dann Pestalozzis leidenschaftliche Anklagen gegen 'das verständnislose Auswendiglernen und Hersagen, wodurch das europäische Christenvolk zu einem seelenlosen Wort- und Klappervolk herabgewürdigt worden sei'.[5] Pestalozzis Ideal, Erziehung zur Selbsttätigkeit, hat dann auch auf die Gestaltung des höheren Unterrichtswesens, auf das neuhumanistische Gymnasium, Einfluß gewonnen.

Im allgemeinen hat im Laufe des XIX. Jahrh. sicherlich die Wertschätzung des gedächtnismäßigen Wissens noch stark abgenommen, und wenn Leopold von Ranke es noch anerkennend hervorhebt, daß man zu seiner Zeit, d. h. 1809—1814, in Pforta den Vergil nicht nur las, sondern auswendig lernte, und

[1] Erweiterte Fassung eines am 11. Januar d. J. in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft gehaltenen Vortrags.

[2] Die Angaben sind dem Aufsatz von A. Rosikat, Der Oberlehrer im Spiegel der Dichtung, entnommen (Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht XVIII 622 f.).

[3] F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts I 21 u. 336.

[4] F. Paulsen, a. a. O. II 153. [5] Ebd. S. 278.

hinzufügt, mancher habe die Äneide von Anfang bis zu Ende hersagen können oder sich wenigstens dessen gerühmt, und habe fortfahren können, wo man ihn nur fragte[1]), so würde heute wohl das Urteil über solche Leistungen bei den meisten anders lauten, abgesehen davon, daß sie ja wohl auch damals in Wirklichkeit etwas anders gewesen sein werden. Freilich genoß Schulpforta in jenen Zeiten noch das Glück, sich auf ein einziges Studiengebiet konzentrieren zu dürfen. Worunter aber das Schulwesen des XIX. Jahrh. besonders zu leiden gehabt hat, das ist die Vielheit der Fächer und deren mannigfaltige Ansprüche. Schon im Jahre 1826 erhob F. Thiersch bittere Anklagen gegen das Unterrichtssystem Johannes Schulzes: die gleichmäßige Steigerung des klassischen und realistischen Unterrichts bringe Überladung und Überspannung hervor und unterdrücke die freie, freudige Tätigkeit, die Grundbedingung aller wahren Bildung.[2]) Seitdem sind die Klagen über Überbürdung nicht wieder verstummt, und naturgemäß betrafen sie besonders immer die häusliche Arbeit der Schüler, die Vorbereitung zum Examen, das Auswendiglernen.[3]) Allein erst die preußischen Lehrpläne von 1891 und 1901 haben energisch gegen die Überlastung mit Gedächtnisstoff Front gemacht. Deutlich eingewirkt hat das Gutachten der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen vom 13. Dez. 1883, in dem es hieß: 'Die bloß mechanischen Leistungen, z. B. das Abschreiben, das einfache Memorieren, tragen wenig oder nichts dazu bei, die Kunst zu entwickeln, sich selbst fortzuhelfen in geistiger Beschäftigung.'[4]) Viel größeren Einfluß aber hat bekanntlich das persönliche Eingreifen unseres Kaisers gehabt.[5]) So heißt es nun in den Anweisungen über die Hausarbeit in den Lehrplänen von 1891: 'Der gedächtnismäßige Lehrstoff vermindert sich auf allen Gebieten'[6]), und in den methodischen Bemerkungen zum Religionsunterrichte 1891 und 1901: 'Der Gedächtnisstoff wird auf das Notwendige beschränkt, damit die ethische Seite des Unterrichts um so mehr in den Vordergrund treten kann', in denen zum deutschen Unterricht: 'Im Auswendiglernen ist Maß zu halten', und ähnlich in den Anweisungen über den geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.

Daß jedoch die Ansichten über das Maßhalten noch recht eigentümlich sein können, zeigt z. B. das Programm des Gymnasiums in Attendorn (West-

[1]) Zur eigenen Lebensgeschichte, Sämtl. Werke LIII 21, etwas eingeschränkt S. 57.

[2]) Paulsen a. a. O. II 333.

[3]) W. Münch, Geist des Lehramts, Berlin 1903, S. 254, weist darauf hin, daß die Zumutung, ein größeres Quantum zu memorieren, heutzutage schwerer empfunden werde als früher, weil im Zusammenhang mit allgemeinen kulturellen Verhältnissen die Nervosität zugenommen habe.

[4]) Vgl. Eulenburg und Bach, Schulgesundheitslehre, 1891, S. 604, daselbst auch die Verfügung vom 10. November 1884.

[5]) Für den Religionsunterricht vgl. den Allerhöchsten Erlaß vom 1. Mai 1889 (bei A. Beier, Die höheren Schulen in Preußen und ihre Lehrer, 2. Aufl., 1902, S. 221).

[6]) S. 65, ähnlich in den 'Allgemeinen Bemerkungen' 1901, S. 74. Dagegen legen 'Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich' (2. Aufl. Wien 1900) noch großen Wert auf das Auswendiglernen.

falen) vom Jahre 1902. Dort werden noch von U III—I jährlich 6—8 Gedichte und in U II 12 Gedichte gelernt, darunter z. B. in III: 'Der Graf von Habsburg', 'Die Bürgschaft', Uhlands 'Schlacht bei Reutlingen', in U II: 'Der Taucher', 'Das Siegesfest', 'Die Glocke', die Monologe der 'Jungfrau von Orleans', in O II: 'Die Kraniche des Ibykus', 'Das Eleusische Fest', der Monolog Wallensteins, in I: 'Der Züricher See' und Goethes 'Zueignung'. Ähnlich werden im Lesebuch von Hopf und Paulsiek als Kanon auswendig zu lernender Gedichte in V 10, in IV 12, in III—U II 15 und mehr Gedichte vorgeschlagen, darunter Schlegels 'Arion', 9 Balladen von Schiller und 2 von den Uhlandschen Rauschebart-Balladen.[1]) Sind aber schon die Vorstellungen vom Maßhalten äußerst verschieden, so ist der Begriff des im Unterricht Notwendigen erst recht nicht so einfach festzustellen, wie schön auch jene Mahnungen zur Beschränkung auf das Notwendige klingen. Im Schulwesen übt eben die Gewohnheit, die Tradition, die ja auch sicherlich ihre guten Seiten hat, leicht eine verderbliche Macht aus. Viele Lehrer wollen nicht einsehen, warum die Schüler es anders haben sollten, als sie selbst in ihrer Jugend, und trennen sich nur schwer und widerstrebend von der Lehrweise, die sie selbst seit Jahrzehnten geübt haben. Ich brauche hier bloß an den grammatischen Ballast zu erinnern, der im altsprachlichen Unterricht noch vielfach mitgeschleppt wird[2]), und an den unwissenschaftlichen Betrieb des geographischen Unterrichts, bei dem die Kinder mit Einwohnerzahlen gequält werden, die sich schon im nächsten Jahre ändern, und mit Angaben über Quadratkilometer, bei denen sie sich nichts vorstellen können.

So erklärt es sich wohl auch, daß die höheren Schulen an den in den letzten 20 Jahren erschienenen Untersuchungen über das Gedächtnis im ganzen achtlos vorübergegangen sind. Seitdem Hermann Ebbinghaus im Jahre 1885 sein grundlegendes Buch 'Über das Gedächtnis, Untersuchungen zur experimentellen Psychologie' herausgegeben hat, haben Psychologen von Fach und auch Lehrer eine große Menge von Einzeluntersuchungen veröffentlicht, aus denen gar manches Interessante und für den Unterricht Brauchbare über Wesen des Gedächtnisses, Verteilung und Wiederholung größerer Lernstoffe, über die individuell verschiedenen Gedächtnis- und Anschauungstypen u. a. zu schöpfen ist, wenn auch die gewonnenen Resultate vielfach in keinem rechten Verhältnis zu der aufgewandten Zeit und Mühe stehen. Ich behalte mir vor, bei anderer Gelegenheit eingehender auf diese Arbeiten zurückzukommen und sie hier nur, so weit es nötig ist, heranzuziehen. Im folgenden möchte ich mir vielmehr erlauben, eine Reihe von Untersuchungen und Versuchen mitzuteilen, die ich mit Schülern eines Berliner Gymnasiums angestellt habe. Ehe ich mich indessen diesem Thema selbst zuwende, sei es gestattet, noch ein paar wichtige Punkte hervorzuheben.

Wenn irgend welche sinnliche Gebilde einmal gleichzeitig oder bald nach-

[1]) So in der Neubearbeitung von Muff, ähnlich in der von Foß.

[2]) Vgl. den Aufsatz des Verfassers 'Wie kann der griechische Unterricht auf einfachere Weise sein Ziel erreichen?' (Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen LVII [1903] 505—525).

einander das Bewußtsein erfüllt haben, so kann die Wiederkehr einzelner Glieder des früheren Erlebnisses oder auch das Eintreten ähnlicher Glieder Vorstellungen der übrigen Glieder desselben hervorrufen, sie reproduzieren. Was man Gedächtnis nennt, ist im wesentlichen die Fähigkeit zu dieser Leistung, die sich zur einzelnen Reproduktion verhält, wie Energie zur Arbeit.[1]) Die Verbindung der einzelnen Glieder vollzieht sich auf Grund von Assoziationen. Die Streitfrage, ob es außer den Assoziationen der zeitlichen Kontiguität noch andere Grundformen der Assoziation, wie etwa die der räumlichen und der Ähnlichkeitsassoziation gibt, braucht uns hier nicht zu beschäftigen; beim Auswendiglernen kommt jedenfalls jene in erster Linie in Betracht.[2]) Bei den Gedächtnisleistungen spielen nun aber neben den Assoziationsvorgängen außerdem die Aufmerksamkeit, das Interesse, der Wille eine große Rolle, vor allem die Apperzeptionsvorgänge, wie Wundt sie nennt. Während wir den durch eigentümliche Gefühle charakterisierten Zustand, der die klarere Auffassung eines psychischen Inhalts begleitet, Aufmerksamkeit zu nennen pflegen, bezeichnet Wundt als Apperzeption den einzelnen Vorgang, durch den ein psychischer Inhalt zu klarer Auffassung gebracht wird. Aufmerksamkeit und Apperzeption bezeichnen nur die subjektive und die objektive Seite desselben Vorganges.[3]) Je mehr nun ein Vorgang apperzeptiv gehoben ist, desto stärker ist die Disposition zu seiner Wiedererneuerung. Eine solche Hebung kann auf dem begrifflichen Inhalt der Vorstellungen beruhen, aber auch z. B. auf Rhythmus und Reim.[4]) Allein 'gemäß dem allgemeinen Prinzip der Mechanisierung der psychischen Zusammenhänge gehen die ursprünglich durch die Aufmerksamkeit gehobenen Verbindungen in leichter und leichter verfügbare Assoziationen über, durch welche die Glieder einer Reihe einander folgender Vorstellungen immer sicherer fixiert werden, mögen sie nun in bestimmten Gedankenbeziehungen stehen oder rein äußerlich und zufällig einander folgen'.[5])

Daraus folgt nun aber noch ein Weiteres. Es ist in der Schulpraxis hergebracht, vor dem bloß mechanischen Lernen zu warnen und zum verständigen, rationellen oder judiziösen Memorieren zu ermahnen, und man glaubt wohl damit alle Schwierigkeiten gelöst zu haben.[6]) Schon Kant unterscheidet so in

---

[1]) Die Darstellung folgt H. Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie, Leipzig 1902, I 607/608. Vgl. auch W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, 5. Aufl., III 629.

[2]) Vgl. Ebbinghaus a. a. O. I 611—616 und K. Groos, Das Seelenleben des Kindes, Ausgewählte Vorlesungen, Berlin 1904, S. 75 ff. Die Ideenassoziation des Kindes behandelt ausführlich Th. Ziehen, Sammlung v. Abhandl. z. pädagog. Psychologie u. Physiologie, herausgeg. von Schiller u. Ziehen Bd. II u. III.

[3]) Wundt, Grundriß der Psychologie S. 250; vgl. auch Grundzüge der physiologischen Psychologie, 5. Aufl., III 333. 341 u. 583 ff.

[4]) Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie III 588.

[5]) Ebd. S. 595; vgl. auch A. Höfler, Psychologie (Wien u. Prag 1897), über mechanisiertes Gedächtnis S. 190 und über mechanisierte Bewegungen S. 536.

[6]) So F. Zange in A. Baumeisters Handbuch der Unterrichts- und Erziehungslehre München 1889, Bd III Abt. I 124, über das Lernen von Kirchenliedern. Ganz verfehlt ist

seiner Anthropologie (§ 26) judiziöses und mechanisches Gedächtnis. Jenes achtet mehr auf den logischen Zusammenhang und benutzt die apperzeptiven Verbindungen, dieses stiftet durch die bloße Wiederholung Assoziationen zwischen den einander folgenden Worten.[1]) Nun kann zwar rein oder vorwiegend mechanisch viel gemerkt werden, und es ist ja eine alltägliche Erfahrung, wieviel gerade kleine Kinder von unverstandenen Gedichten sich einprägen.[2]) Umgekehrt aber genügt die verstandesmäßige Auffassung allein nicht zum Behalten größerer Zusammenhänge eines Gedichtes, geschweige denn einer Reihe von Geschichtszahlen oder Vokabeln; das mechanische Element der Wiederholung muß hinzutreten. Dieses mechanische Element kann für das Bewußtsein zurücktreten, und es wird es tun, je sinnvoller der Stoff ist und je mehr Interesse ihm entgegengebracht wird, aber vorhanden ist es immer.[3]) Von den beiden Hauptarten des Gedächtnisses unterscheidet Kant noch das ingeniöse Gedächtnis, dem die mnemotechnischen Leistungen verdankt werden. Das mnemotechnische Memorieren wird, je nachdem, mehr den Charakter des mechanischen oder den des judiziösen Memorierens tragen.[4]) Mit Recht betont Ebbinghaus, daß solche künstlichen Gedächtnishilfen, obwohl sie die Stiftung und Wiederholung besonderer Hilfsassoziationen nötig machen, doch unter Umständen die Arbeit der Einprägung erleichtern[5]), aber man wird doch sagen können, daß Dinge, die sich nur auf diesem Umweg behalten lassen, im allgemeinen die Einprägung überhaupt nicht verdienen.

II

Was nun meine eigenen Untersuchungen betrifft, so bin ich von folgenden Erwägungen ausgegangen. Das Auswendiglernen im Unterricht der höheren Schulen pflegt drei verschiedenen Zwecken zu dienen: 1. Es wird das Material eingeprägt, das die notwendige Voraussetzung für weitere und höhere Erkenntnis in einer Wissenschaft oder für die Ausbildung einer bestimmten Fertigkeit bildet. Dahin gehören z. B. der Wortschatz und die grammatischen Erscheinungen einer fremden Sprache, mathematische Formeln, bis zu gewissem

auch noch z. B. die Auffassung Dörpfelds, daß durch das judiziöse Gedächtnis das Memorieren, das als mechanisches Repetieren eine subalterne Bedientenarbeit sein würde, nunmehr in eine edle Herrenarbeit verwandelt sei (Denken und Gedächtnis S. 165).

[1]) Vgl. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie III 634.

[2]) Vgl. auch das Beispiel bei A. Höfler a. a. O. S. 187.

[3]) Vgl. besonders E. Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens, Leipzig 1903 (Sonderabdr. aus: Die deutsche Schule Bd. VII Heft 3—7), S. 78—80, ferner auch A. Netschajeff, Über Memorieren, eine Skizze aus dem Gebiet der experimentellen pädagogischen Psychologie (Samml. v. Abh. a. d. Gebiet d. päd. Psychol. u. Physiol., herausg. v. Schiller u. Ziehen 1902, Bd. V Heft 5 S. 6), K. Groos a. a. O. S. 82—83, Wundt a. a. O. S. 634, W. A. Lay, Experimentelle Didaktik (Wiesbaden 1903) I 321—322.

[4]) Vgl. Netschajeff a. a. O. S. 8.

[5]) Grundzüge der Psychologie S. 667; vgl. dazu, was A. Matthias in seiner 'Praktischen Pädagogik' (2. Aufl., München 1903, S. 114) gegen die übertriebene Verwerfung mnemotechnischer Hilfen im Unterricht sagt, ferner die Beispiele in Höflers Psychologie S. 191—193.

Grade auch geschichtliche Tatsachen, Namen und Jahreszahlen. 2. Man läßt etwas wörtlich auswendig lernen, weil es an sich einen schönen, wertvollen Besitz, womöglich einen dauernden Besitz darstellen soll. Hier sind besonders die Gedichte und der religiöse Memorierstoff zu nennen; heißt es doch in den Lehrplänen von 1891 und 1901 geradezu, daß 'das, was an Liedern und Bibelstellen und aus dem Katechismus gelernt wird, in einen sicheren, durch Wiederholung gefestigten Besitz des Schülers zu verwandeln sei, der diesem in das Leben nachfolgt'. 3. Man läßt auswendig lernen, um dadurch überhaupt das Gedächtnis zu üben und zu stärken, ohne Rücksicht oder doch nur mit geringer Rücksicht auf den Inhalt des Gelernten. So werden Gedichte auf der Unterstufe eingeprägt, deren Besitz für später keinen Wert mehr haben kann, und so ließ man besonders früher im fremdsprachlichen Unterricht die sogenannten Unregelmäßigkeiten und Ausnahmen in großer Anzahl lernen, um des rein formalen Zweckes willen.[1]) Eine beträchtliche Übung pflegt man sich natürlich auch bei den vorher genannten Stoffen zu versprechen, wie sich denn überhaupt im einzelnen die drei Gesichtspunkte oft nicht auseinanderhalten lassen und etwa in dem wörtlich eingeprägten Katechismus die einen mehr die Grundlage für das weitere Verständnis der christlichen Lehren sehen, die andern mehr den wertvollen Besitz fürs Leben.[2])

Daß nun in jedem Unterrichtsgegenstande mehr oder weniger gedächtnismäßig eingeübt werden muß, weil es die notwendige Voraussetzung für weiteres Fortschreiten in demselben bildet, ist ja unbestreitbar, ebenso wie es unzweifelhaft ist, daß die Ansichten über das Maß des Notwendigen stets sehr auseinandergehen werden. Vor allem wird es darauf ankommen, daß das Gelernte im Unterricht vielseitige und häufige Anwendung findet.[3]) Bei aller Beschränkung aber wird sicherlich noch genug des Einzuprägenden übrig bleiben um jene Schulung des Willens zu erreichen, die gerade das Memorieren bewirken soll, und man braucht noch keine Verweichlichung der Schüler statt heilsamer Anstrengung zu befürchten. Der erste der vorher genannten drei Zwecke hat demnach unbedingte Geltung; dagegen schien es mir außerordentlich wichtig, einmal festzustellen, wie es eigentlich mit dem dauernden Besitz des Eingeprägten bestellt ist, ferner, wie es mit der Übung des Gedächtnisses durch das Auswendiglernen steht.

Um die erste Frage zu beantworten, ließ ich in den Klassen von V—O II

[1]) Im Glauben, daß jedes Auswendiglernen das Gedächtnis im allgemeinen übe, hat ein amerikanischer Pädagoge sogar besondere Stunden für Gedächtnisübung vorgeschlagen (John T. Prince, Course and Methods Handbook for Teachers of primary, gr. and ungr. Schools, Boston 1888, S. 279). Von formalen Gedächtnisübungen, die an dem üblichen Lernstoff, aber auf psychologisch zweckmäßiger Basis angestellt werden sollen, verspricht sich auch Meumann viel (a. a. O. S. 94/95).

[2]) Daß manche Lehrer immer noch zur Strafe auswendig lernen lassen, sei nur nebenbei erwähnt, da es ja offiziell keine Strafarbeiten gibt.

[3]) Vgl. P. Bergemann, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, Leipzig 1901, S. 155; B. Erdmann, Die Psychologie des Kindes und die Schule, Bonn 1901, S. 50; A. Höfler, Psychologie S. 190.

die Schüler aufschreiben, was sie sich von einem ungefähr vor einem Jahr gelernten und zuletzt vor ungefähr einem halben Jahr wiederholten Gedicht gemerkt hatten. Konnten die Schüler an einer Stelle nicht weiter, wußten aber eine spätere, so hatten sie diese aufzuschreiben. Einige Schüler waren sitzen geblieben, hatten also das Gedicht vor etwa 1½ Jahren gelernt, doch trat kein charakteristischer Unterschied hervor. Ich sagte den Schülern vorher, daß der Ausfall der Leistungen für sie gar keine Bedeutung habe und nur für mich von Interesse sei, und bat sie ausdrücklich, nicht vorzusagen oder abzusehen, und ich kann auch sagen, daß sich die Schüler bei allen Versuchen mit verschwindend geringen Ausnahmen sehr verständig benommen haben, so fremdartig sie ihnen auch im ersten Augenblick erschienen. Daß einer und der andere, ohne daß ich es merkte, doch einmal nicht ganz selbständig gearbeitet hat, ist selbstverständlich. Es handelte sich nun um folgende Gedichte: in V war es 'Des deutschen Knaben Tischgebet' von Gerok, in IV 'Ziethen' von Fontane, in U III 'Der Ring des Polykrates', in O III 'Der Graf von Habsburg', in U II 'Erlkönig' und in O II der zweite Monolog der 'Jungfrau von Orleans'.

Eine wirklich exakte Vergleichung der Resultate ist natürlich ausgeschlossen. Mit Recht betont aber L. W. Stern, daß bei Experimenten mit praktischer Tendenz die Exaktheit der theoretischen nicht erreicht und auch nicht verlangt werden kann, daß es nur auf relative, nicht auf absolute Exaktheit ankommt.[1]) Einmal gibt das Aufgeschriebene kein völlig ausreichendes Bild vom Wissen des Schülers. Hülfe man ein, so würde der eine mehr, der andere weniger hinzufügen können. Immerhin ist doch aber ein so lückenhaftes Wissen kein wertvoller Besitz fürs Leben. Manche Schüler werden natürlich auch schon vor einem Jahre das Gedicht nicht ganz gewußt haben, und vielleicht werden auch in der vorangehenden Klasse die Lehrer mit verschieden starkem Nachdruck auf der Einprägung bestanden haben. In den meisten Klassen kannte ich übrigens die Schüler, hatte auch vielfach selbst den deutschen Unterricht gegeben. — Zu bedenken ist dann ferner noch bei der Vergleichung der einzelnen Klassen, daß der Zeitraum eines Jahres für die jüngeren Schüler eigentlich viel mehr bedeutet als für die älteren; sie leben viel mehr in der Gegenwart, die Zeit vergeht ihnen bedeutend langsamer, und absolut geringere Leistungen wären eigentlich als relativ höhere zu veranschlagen.

Ferner sind die Gedichte an sich verschieden schwer zu merken. Bei straffem und festem Zusammenhang treten am wenigsten Lücken und Umstellungen ein, anderseits bedürfen gerade lange und schwierige Gedichte häufigerer Wiederholung, haften aber auch um so fester. Von großer Bedeutung sind endlich der Versbau, Rhythmus und Reim. Die Erleichterung des Auswendiglernens durch den Rhythmus ist allgemein bekannt und leicht begreiflich. Einmal gestattet das Versmaß Gruppierung der Einzelglieder und vermindert deren Anzahl, und dann wird durch den Akzent die Aufmerksamkeit immer

[1]) Angewandte Psychologie (Beiträge zur Psychologie der Aussage, 1. Folge, Leipzig 1903, S. 37).

wieder von neuem angeregt; doch hat sich bisher noch nicht die besonders günstige Wirkung eines bestimmten Versmaßes im Gegensatz zu anderen Versmaßen herausgestellt.[1]) — Alles in allem wird man doch die Klassenleistungen ungefähr vergleichen können, zumal da es sich immer um einige 20 bis einige 30 Schüler handelt, wenn es mir auch durchaus fern liegt, aus den Resultaten allgemeine Schlüsse zu ziehen.[2])

Eine Schwierigkeit für die Beurteilung liegt noch darin, daß ein Schüler z. B. zwar viele Verse behalten hatte, aber zugleich bei der Wiedergabe auch viele Fehler machte. Ich habe nun erstens die Zahl der behaltenen Verse in Prozenten berechnet und zweitens die Fehler und habe dabei gröbere und leichtere unterschieden, je nachdem es sich um eine wirkliche Entstellung des Sinnes oder des Verses handelte, oder nur um eine leichte Veränderung, die weder dem Sinn noch dem Verse Abbruch tut.

Die durchschnittlichen Leistungen aus den einzelnen Klassen ergeben sich aus der folgenden Tabelle.

Klasse	Schülerzahl	Verszahl	Durchschnittszahlen			
			Behaltene Verse	Behaltene Verse in %	Gröbere Fehler (auf 100 V.)	Leichtere Fehl. (auf 100 V.)
V	29	42	17,5	42	16	9
IV	34	48	31,6	66	6	9
U III	32	96	71,9	75	4	6
O III	32	120	101,4	85	7	16
U II	26	32	19,9	62	11	24
O II	23	50	18,6	37	13	14

Vergleichen wir nun die durchschnittlich in den einzelnen Klassen behaltenen Verse, indem wir zunächst von den dabei gemachten Fehlern ganz absehen, so ergibt sich, daß die Zahl von V — O III allmählich steigt und hier das Maximum erreicht. In U II hatten die Schüler durchschnittlich nicht einmal so viel als in IV behalten, wobei noch zu bedenken ist, daß einige Verse aus dem 'Erlkönig' als Zitate ungemein bekannt sind, das Resultat also noch zu günstig lautet. Die Obersekundaner schließlich wußten weniger als alle anderen.

Da diese Durchschnittszahlen verschiedenen Ursprungs sind, je nachdem in den einzelnen Klassen viel extreme Fälle des Wissens oder Nichtwissens vorhanden waren, so habe ich noch berechnet, wieviel Prozent der Verse die einzelnen Schüler behalten hatten.

[1]) Eingehend hat darüber gehandelt Margaret Keiver Smith, Rhythmus und Arbeit, Wundts Philosophische Studien, Bd. XVI, 1900; vgl. besonders S. 264. Über die Bedeutung des Reimes siehe auch Ebbinghaus a. a. O. S. 614 ff. u. S. 666.

[2]) Das Mißliche und Unsichere solcher statistischen Vergleichungen soll durchaus nicht verkannt werden (vgl. B. Erdmann, Die Psychologie des Kindes und die Schule S. 24).

Zahl der durchschnittlich behaltenen Verse in %	Zahl der Schüler in %:					
	V	IV	U III	O III	U II	O II
0	0	0	0	0	4	0
bis höchstens 10	10	0	0	0	4	4
„ „ 20	17	3	3	0	12	35
„ „ 30	17	12	0	0	8	4
„ „ 40	10	9	6	0	4	26
„ „ 50	10	6	3	3	4	9
„ „ 60	10	3	9	6	8	9
„ „ 70	3	18	22	9	12	0
„ „ 80	14	6	3	13	12	4
„ „ 90	7	35	22	25	4	0
„ < 100	0	0	28	28	15	4
100	0	9	3	16	15	4

Ungefähr entsprechen die Zahlen auch hier den oben mitgeteilten Durchschnittszahlen. Folgendes sei noch besonders hervorgehoben. Gar nichts mehr niederzuschreiben vermochte nur ein einziger Schüler in U II vom 'Erlkönig', übrigens einer der begabtesten. Höchstens 20 % der Verse hatten in O II volle 39 % der Schüler behalten, während in O III noch die schlechteste Leistung mehr als 40 % der Verse betrug. Ganz vollständig und ganz fehlerlos konnte von den 176 Schülern k e i n e i n z i g e r mehr das betreffende Gedicht; alle Verse wußten im ganzen 14 Schüler (8 %), aber auch diese hatten Fehler gemacht, zum Teil nicht wenig, meist aber unter dem Durchschnitt; so fanden sich z. B. in U III bei einem dieser Schüler in den 96 Versen vom 'Ring des Polykrates' nur ein gröberer und zwei leichtere Fehler.

Was sonst die Zahl der durchschnittlich gemachten Fehler betrifft, so kamen die meisten groben in V vor; leichtere Fehler waren am zahlreichsten in U II, die in dieser Beziehung der IV weit nachstand. Es ist aber sehr begreiflich, daß gerade der 'Erlkönig' in U II und ebenso auch der 'Graf von Habsburg' in O III mit ihrem freieren Rhythmus und ihren ungleichen Senkungen Anlaß zu vielen Fehlern gaben, während bei den gleichmäßigen und sehr ins Ohr fallenden Versen im 'Ring des Polykrates' am wenigsten Fehler vorkamen. Um so bezeichnender bleibt, das in O II trotz der regelmäßigen Jamben im Monolog der 'Jungfrau von Orleans' die Zahl der Fehler so groß war.

Zwischen den einzelnen Schülern fanden sich natürlich außerordentliche Verschiedenheiten. Viele von ihnen hatten sich eine große Menge Verse gemerkt und machten auch darin relativ wenig Fehler; bei manchen indessen stand die Qualität des Wissens in starkem Gegensatz zu der Quantität. Auffällig war ferner, daß sich viele gute Schüler sehr wenig, umgekehrt aber eine ziemlich bedeutende Anzahl schlechter Schüler viel gemerkt hatten; freilich wußte auch mancher gute Schüler noch viel und gerade mancher der schlechtesten besonders wenig.

Aus den einzelnen Klassen möchte ich noch folgendes hervorheben. Auf der untersten Stufe, in V, wurde 'Des deutschen Knaben Tischgebet' vielfach

sehr lückenhaft und ungeordnet wiedergegeben; am besten waren Anfang und Schluß behalten, doch fehlte vielfach auch gerade die Schlußpointe, und es fanden sich viele ganz sinnlose Stellen. In U II kamen beim 'Erlkönig' viel Auslassungen und Umstellungen ganzer oder halber Strophen vor. Zu welcher unfreiwilligen Verunstaltung der Gedichte aber die Schüler oft kommen, dafür mögen einige Proben aus dem 'Grafen von Habsburg' dienen. Ein Schüler fing die Ballade an: 'Zu Aachen in seiner Kaiserpracht, im alten Römersaale', einer ließ den Kaiser sagen: 'Wohl glänzet das Fest, wohl schmecket das Mahl, mein königlich Herz zu entzücken', und bei verschiedenen erschien der Sänger 'im weißen Gewande'. Einmal hieß es: 'Was tust du? fuhr der Graf ihn an', (statt: 'Was schaffst du? redet der Graf ihn an'), und einmal: 'Und der Graf auf seines Knappen Getier vergnüget noch weiter des Jagens Begier.' Auch die Obersekundaner leisteten sich noch merkwürdige Dinge. Einer nannte die Jungfrau von Orleans beständig Maria, und einer schrieb: 'Nicht Männerliebe darf dein Herz berühren mit jäher Liebe schnöder Eifersucht.'

Zu diesen Versuchen mit den vor einem Jahr gelernten Gedichten fügte ich dann noch einige mit Gedichten, die zwei Jahre vorher gelernt waren, und zwar konnte ich in zwei Klassen wieder dieselben Gedichte wählen, nämlich in IV 'Des deutschen Knaben Tischgebet' und in U II den 'Grafen von Habsburg', während in U I an Stelle des Monologs der Jungfrau der Monolog Tells treten mußte. Die Resultate ergeben sich aus den folgenden Tabellen.

Klasse	Schülerzahl	Verszahl	Durchschnittszahlen			
			Behaltene Verse	Behaltene Verse in %	Gröbere Fehler (auf 100 V.)	Leichtere Fehl. (auf 100 V.)
IV	26	42	14,9	36	15	12
U II	21	120	47	37	7	14
U I	21	90	18,2	20	11	13

Zahl der durchschnittlich behaltenen Verse in %	Zahl der Schüler in %:		
	IV	U II	U I
0	0	0	0
bis höchstens 5	0	0	9
„ „ 10	8	0	29
„ „ 20	39	19	19
„ „ 30	19	33	33
„ „ 40	4	5	5
„ „ 50	4	19	0
„ „ 60	4	10	0
„ „ 70	12	5	0
„ „ 80	0	0	0
„ „ 90	0	0	0
„ < 100	8	5	0
100	4	5	5

Wie man sieht, waren in IV und in U II durchschnittlich wieder fast gleich viel Verse behalten worden. Sehr auffällig ist aber, daß die Quartaner von 'Des deutschen Knaben Tischgebet' nach zwei Jahren noch fast so viel wußten wie die Quintaner nach einem Jahr, die Untersekundaner aber vom 'Grafen von Habsburg' noch nicht einmal die Hälfte dessen, was sich die Obertertianer ein Jahr lang gemerkt hatten, während anderseits die durchschnittlichen Fehlerzahlen fast ganz denen des ersten Versuchs bei denselben Gedichten entsprachen. Wenn nun auch nicht gesagt ist, daß die Quartaner vor einem Jahr gerade so wenig gewußt haben wie die Quintaner des ersten Versuchs, und die Untersekundaner vor einem Jahr so viel wie die Obertertianer des ersten Versuchs, so ist doch unzweifelhaft, daß die Untersekundaner viel stärker vergessen hatten als die Quartaner. Bedeutend am wenigsten wußten die Primaner vom Monolog des Tell, machten auch viel Fehler, und man kann sich denken, wie es bei den meisten von ihnen nach einigen weiteren Jahren mit diesem Besitz fürs Leben aussehen wird.

Erwähnt sei noch, daß einige Quartaner bei diesem Versuch mehr wußten als beim ersten, auch daß einige ganz unbefangen mit mehr oder weniger Glück umdichteten und reimten. So schrieb einer: 'Die Menge fiel begeistert ein: Fest steht und treu die Wacht am Rhein.' Arge Mißhandlung erfuhr öfters der Monolog des Tell. Ein Primaner glaubte, daß Tell 'die Kindlein in der Wiege, die unschuldigen', vor des Landvogts Wut beschützen müsse, ein anderer, daß er seinen Kindern heute das Herz des Todfeindes mitbringen wolle.[1])

Weiter suchte ich dann festzustellen, wie es mit dem Behalten des religiösen Memorierstoffs aussieht. Von dem vor einem Jahr gelernten 80 Verse langen Kirchenliede 'Wie soll ich dich empfangen?' wußten die Quartaner durchschnittlich nur noch 8 Verse oder 10 %, im Gegensatz zu den 66 % des Gedichtes 'Ziethen'. Das Maximum erreichte ein schwacher Schüler mit 22 Versen; ein sehr guter Schüler wußte gar nichts, und nur 5 von 22 Schülern kamen über die erste Strophe hinaus, was ja bei dem geringen Zusammenhang zwischen den einzelnen Strophen auch nicht zu verwundern ist. Noch bedeutend schlechter war das Ergebnis beim Katechismus. Von der in V gelernten und inzwischen öfters wiederholten Erklärung zum zweiten Artikel konnten von 23 Quartanern 15 überhaupt nichts angeben; einige brachten, jedoch auch nicht ohne Fehler, das erste Drittel oder die erste Hälfte zu stande; zwei fleißige, aber sehr schwache Schüler, die uns später noch einmal begegnen werden, mit erheblichen Fehlern und Auslassungen das Ganze. Das vierte Gebot, das schon vor dem Eintritt ins Gymnasium gelernt und oft

[1]) Zur Vergleichung diente noch eine Probe in O II und U I mit den vor 1 bezw. 2 Jahren gelernten ersten 10 Versen der Odyssee. Die 25 Obersekundaner und 22 Unterprimaner wußten noch durchschnittlich 7,6 und 4,8 Verse und machten darin durchschnittlich 1,6 und 1,4 Fehler, in O II wußten noch fünf, in U I zwei Schüler alle Verse, ohne dabei Fehler zu machen. Übrigens wurden Akzentfehler nicht gerechnet, sowie auch keine Akzente verlangt wurden; es fanden sich aber viele ganz unmögliche Wörter und Wortbildungen.

wiederholt worden war, gaben nur vier Schüler ganz richtig an, einer wußte gar nichts mehr davon, und zwei hatten nur die ersten Worte: 'Du sollst Vater und Mutter ehren' aufgeschrieben. Von der spätestens in VI gelernten Erklärung des vierten Gebotes aber hatte mehr als die Hälfte der Schüler kein Wort wiederzugeben vermocht, vier andere hatten den Anfang 'Wir sollen Gott fürchten und lieben' aufgeschrieben, und ganz fehlerlos wußte die Erklärung niemand mehr.

Auch in U II sah es nicht besser aus, obwohl doch der Katechismus inzwischen oft und von vielen noch kürzlich im Konfirmationsunterricht wiederholt worden war. So hatten von der Erklärung zum zweiten Artikel 2 der 12 Schüler nichts aufgeschrieben, die übrigen ganz Fehler- und Lückenhaftes.

Interessant war dann noch eine Vergleichung in IV. Vor sieben Wochen hatten die Schüler im deutschen Unterricht 'Das Grab im Busento' und im Religionsunterricht die Erklärung zur sechsten Bitte des dritten Hauptstückes gelernt. Von dem Gedicht wußten die 20 Schüler durchschnittlich noch 83 % der Verse, machten auch ganz wenig Fehler, dagegen wußten von der Erklärung acht Schüler überhaupt nichts, viele nur die ersten Worte, und keiner konnte sie vollständig. Ganz kluge Jungen erklärten mir auch, daß sie aus dem Katechismus alles immer nur für einen Tag lernen könnten und bei jeder verlangten Wiederholung von neuem lernen müßten; freilich genüge dann meist mehrmaliges Durchlesen für den folgenden Tag. Übrigens hatten drei Schüler nicht einmal die schon lange vorher gelernte Bitte selbst wiederzugeben vermocht. Bemerkenswert war auch, daß eine große Reihe von Schülern sich 'Das Grab im Busento' fast ganz gemerkt hatte, von der Erklärung aber nichts.

Endlich habe ich noch in den beiden Obertertien, und zwar beide Male im zweiten Semester, eine Probe mit dem geschichtlichen Memorierstoff angestellt. Ich ließ 15 Fragen nach Jahreszahlen und 20 nach Namen und Tatsachen aus der griechischen und römischen Geschichte, dem Pensum der IV, das bei den meisten $1^3/_4$ Jahr zurücklag, schriftlich beantworten. Ich wählte nur ganz einfache, häufig dagewesene Dinge, die außer im Geschichtsunterricht auch größtenteils in der lateinischen Lektüre vorgekommen waren, wenn sie auch in III nicht gerade ausdrücklich wiederholt worden waren. So fragte ich z. B. nach dem Jahre der Schlachten bei Cannae und bei Salamis, sowie dem der Gesetzgebung des Solon, ferner nach dem Namen des Siegers von Marathon, nach denen der Triumvirn und nach den wichtigsten Schlachten des zweiten Punischen Krieges. Im allgemeinen war das Resultat gerade kein glänzendes. Von den 15 Jahreszahlen wußte die eine Klasse durchschnittlich 33 und die andere 27 %, von den Namen 45 und 51 %. Im einzelnen vergleiche man die folgende Tabelle.

Alle Zahlen wußte niemand, alle Namen und Tatsachen ein Schüler, der sich jedoch nur fünf Zahlen gemerkt hatte, wie sich überhaupt zwischen Zahlen- und Namenwissen große individuelle Unterschiede ergaben. Was für

Verwechslungen geschehen, mag folgendes Beispiel zeigen: ein Schüler verlegte die Schlacht im Teutoburger Walde in den zweiten Punischen Krieg.

Behalten war in %	Zahl der Schüler in % für	
	Jahreszahlen	Namen und Tatsachen
0	8	2
weniger als 20	24	6
20	16	3
bis höchstens 40	23	40
,, ,, 60	16	17
,, ,, 80	10	16
,, < 100	2	13
100	0	2

(Schluß folgt)

DIE KUNST DER REDE UND DES VORTRAGES UND IHRE STIMMTECHNISCHEN GRUNDLAGEN IN DEN HÖHEREN SCHULEN

Von Martin Seydel

Der allgemeinen Bewegung nach höherer künstlerischer Kultur, die in den letzten Jahrzehnten ganz Deutschland ergriffen hat, ist, wie es nicht anders zu erwarten war, auch in der deutschen Schule willig Eingang gewährt worden; in den letzten Jahren mit wachsender Bereitwilligkeit, nachdem die rohen Anfänge, die die neue deutsche Kunst nötig hatte, um dem Epigonentum zu entrinnen und die innere Wahrheit wieder zu finden, als überwunden gelten können. Daß die nach der eingetretenen Abklärung somit möglich gewordene Verbindung der fortschrittlichen mit den konservativen Elementen auch auf diesem Gebiete, wie es in geistigen Entwicklungen immer der Fall ist, einen Segen bringen wird, der weit über die bloße Vereinigungswirkung hinausgeht, darf man wohl schon jetzt hoffen. Besonders ein Gedanke vermag diese hoffnungsvolle Ansicht zu stützen, der bei den heutigen Bestrebungen für künstlerische Kultur vielfach im Hintergrunde steht, wenn er auch nicht, oder noch nicht zum allgemeinen Bewußtsein durchgedrungen ist: das ist die sichere Gewißheit, die man haben kann, daß ein lebendiger Geist, wenn er durch gute Kunsteinflüsse geweckt worden ist, bei der Kunst nicht stehen bleibt, sondern daß die allgemeine seelische Kultur unbedingt dadurch gewinnt. Wenn es auf irgend eine Weise gelingt, sei es durch Wissenschaft oder Kunst, tätiges Leben oder Religion, das Leben der Seele überhaupt zu wecken, so ergießt sich der Strom des Lebens auf alle Gebiete des Seelendaseins; das ist ein geistiges Gesetz, das in der Einheit der Seele seinen Grund hat, und ohne das eine geistige Gemeinschaft aller Gebildeten, die es doch überall gibt, wo überhaupt echte Bildung da ist, bei den vielen Wegen, die zu solcher Bildung führen, nicht möglich wäre. Diese umfassendere Wirkung haben wir von der jetzigen Kunstbewegung auch zu erwarten; und vielleicht wird die Schule, da an sie die ganze Bewegung erst in geläuterter Form herantritt, diesen Segen zuerst an sich erfahren können.

Ganz besonders ist es ein Gebiet der Kunstpflege, das dieser umfassenderen Wirkung vor allen anderen Vorschub leistet, das dabei der Schule ganz besonders angehört und vor allem für die höheren Schulen das Flußbett bildet, in dem sich der ganze Bildungsstrom bewegt, das Gebiet der redenden Künste. Unter Pflege der Kunst in den Schulen verstehen noch viele hauptsächlich das

Aufhängen von Bildern in den Unterrichtsräumen oder die künstlerische Ausstattung der Schulbücher, gewiß Erziehungsmittel von unschätzbarem Werte: wie gern und dankbar denkt man zurück an die Häuser, in denen dem Kinde und Jünglinge Bilder von Ludwig Richter, Schnorr von Carolsfeld und anderen echtesten Künstlern gezeigt wurden; auch zählt man neben den bildenden Künsten jetzt die Musik für die Schule allgemein zu dem Kreis der besser zu pflegenden Künste: die Volksschulen gehen damit kräftig vor, und auch die höheren Schulen werden sich einer Reform gern anschließen, wenn der rechte Weg gefunden ist, so daß dann wirklich gute Leistungen nicht mehr nur von der aufopfernden Hingabe einzelner Lehrer erzwungen werden können. Aber diese reinen Künste des Auges und des Ohres, deren Reformen im vollen Gange sind, meinen wir hier nicht. Die redende Kunst oder Kunstfertigkeit selbst in allen ihren Zweigen ist es, der eine höhere künstlerische Pflege in der Schule vor allem zugute kommen sollte; denn bei ihr ist jene umfassendere Wirkung auf die ganze Seele am wünschenswertesten, bei ihr kann sie sich am meisten zeigen und wird sich am schönsten lohnen.

Erhöhte Kunstpflege in redender Kunst wäre eine Pflicht der höheren Schulen; dabei hat man aber bei den neueren Kunstbestrebungen von ihr noch am wenigsten gesprochen, obwohl ein guter Teil des höheren Unterrichts auf ihr beruht — könnte es da nicht so scheinen, als wäre dieses ganze Verlangen vielleicht überflüssig? — Fast die ganze Bildung der höheren Schulen, zumal der Gymnasien, bewegt sich ja auf dem Gebiete der redenden Künste; Stilistik, Poetik und Rhetorik in alten und neueren Sprachen bilden, abgesehen von den realen Kenntnissen, die sie übermitteln, ihr Hauptarbeitsfeld und zugleich ist mündliche Sprache und Rede der wichtigste Träger des Unterrichts; vielleicht ist eine Weiterentwicklung dieser Gebiete gar nicht nötig, und es läßt sich nichts finden, wo eine künstlerische Reform anzufassen hätte; und vielleicht hat man bei den neueren Kuustbestrebungen die sprachlichen Künste deshalb weniger diskutiert, weil hier abgeschlossene Methoden und vollständig ausgebaute Unterrichtsgänge vorliegen, die nicht oder wenigstens nicht prinzipiell verbessert werden können.

Dieser Einwand liegt sehr nahe; unleugbar hat die Pflege redender Künste auf den höheren Schulen eine Ausdehnung, die sogar vielfach als zu groß angesehen wird, und die Beschäftigung mit Dichtern und Rednern aller Zeiten und Völker wird für die Bildung zur Humanität mit größter Umsicht ausgenutzt, so daß man es, unter Berücksichtigung aller der vielfältigen Wünsche und Notwendigkeiten, denen gedient werden muß, vielleicht kaum vollkommner machen kann. Aber trotzdem bietet die moderne Zeit auch für diese uralten Fächer des Unterrichts die Möglichkeit eines Fortschrittes, der ebenso sicher jetzt getan werden muß, wie er bisher noch nicht getan werden konnte, eines Fortschrittes zunächst künstlerischer Art, der aber von ungeheurer Tragweite ist für die allgemeine Kultur. Etwa seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts hat die philologische Wissenschaft eine bedeutsame Bereicherung erfahren, indem sie sich vielfach von der rein historisch-literarischen Forschung ab mehr

dem unmittelbaren Eindrucke der Sprache zugewendet hat. Eine naturwissenschaftliche Richtung hat sich in der Philologie, zunächst der neueren Sprachen, gebildet, die mit den Mitteln der exakten Wissenschaften, der Sinneserfahrung und dem Experiment, die Sprachforschung betreibt. Die Phonetik, die Wissenschaft von der lautwerdenden Sprache, ist jener neue Zweig der Philologie, der ein ganz neues Leben in die literarische Forschung gebracht hat. Neben dem geschichtlichen Leben der Sprache, das sich in der Schrift darstellt, sucht die Philologie in der Phonetik das natürliche Leben der gesprochenen Sprache in ganz anderer Weise zu erfassen, indem die physiologischen und akustischen Ereignisse der Sprachbildung, sowie sie im Leben zu beobachten sind, der genauesten Betrachtung und Erforschung unterzogen werden. Jahrzehntelang machte es wohl den Eindruck, als ob der philologische Nebenzweig der Phonetik nur einen technischen Fortschritt für den sprachlichen Unterricht zeitigen könnte; die bessere Beobachtung der Sprachlaute erleichterte besonders für die neueren Sprachen die Darstellung und ließ neue, praktischere Unterrichtsmethoden entstehen, die sich mehr des Ohres als des Auges zum Lehren der Sprache bedienen und das phonetische Bewußtsein zu Hilfe nehmen. Allein mit diesen technischen Fortschritten ist es nicht getan. Immer mehr erwacht jetzt das Bewußtsein, daß durch die phonetische Philologie sich ganz neue psychologische Momente aufgetan haben, die der literarisch-historischen Forschung nur mangehaft zugänglich waren. Die Schrift und die Schriftforschung kann neben der literarischen Form zwar den Sinn eines Wortes überliefern und untersuchen; sie kann wohl auch eine Erinnerung geben an Sinneseindrücke, die mit dem Worte zu verknüpfen sind, und kann bis zu einem gewissen Grade in der Phantasie die Vorstellungen und Gefühle wieder erwecken, die sich in dem Worte verbergen; aber die eigentliche psychophysische Wirkung der Sprache, bei der in der Vergänglichkeit des Augenblicks, nur im Augenblick, aber in diesem ganz, ein reales psychologisches Erlebnis vorliegt von durch nichts ersetzbarer Wirklichkeit und in sich selbst vollkommener Tatsächlichkeit, diese kann keine Schrift oder Schriftforschung genügend übermitteln. Der technische Fortschritt, den die Philologie mit der Phonetik getan hat, fängt in unseren Tagen an, psychologisch seine Früchte zu tragen, und wenn auch in Spezialstudien phonetischer Psychologie nur erst Anfänge vorliegen, wodurch uns schließlich einmal der Zauber eines Gedichtes, einer Rede vielleicht bis in die letzten zufälligen Einzelheiten einer individuellen Naturanlage hinein enthüllt werden kann, wenn wir es wünschen, so ist doch das ganze Gebiet psychologischer Sprachforschung heute schon für die moderne Wissenschaft in neuer Weise zugänglich gemacht durch ein großes Werk, das voraussichtlich für Jahre hinaus die Spezialstudien wird stützen und tragen können: durch Wilhelm Wundts Völkerpsychologie. Die moderne Völkerpsychologie und die Phonetik sind es, die von seiten der Wissenschaft her einen Fortschritt im philologischen Unterricht möglich machen, der früher nicht möglich war; die moderne Schulung der lautwerdenden Sprache hat durch diese beiden Wissenschaften eine Ausstattung erhalten, die nicht un-

genutzt bleiben darf, da sowohl für die lautliche Korrektheit und Vollkommenheit, als auch für die psychologische Bedeutung und Wirkung einer solchen geschulten Sprache durch diese Wissenschaften Begriffe geschaffen oder angebahnt worden sind, nach denen sie gut gelehrt werden kann. Dabei geht noch Hand in Hand mit diesen beiden die Physiologie der Stimme und Sprache, ohne deren fortschreitende Erkenntnis jene unmöglich gewesen wären, und die schließlich der praktischen Übung auch eine hygienische Bedeutung sichert, die recht hoch anzuschlagen ist. So ist jetzt für die Schule und alle Welt eine Pflege redender Künste möglich, wie in dieser Weise bisher zu keiner anderen Zeit. Der antiken Rhetorik fehlte im Vergleich zu der jetzt möglichen modernen Rhetorik inhaltlich die christliche Erkenntnis; ihre Ideale von Wohlanständigkeit, Gerechtigkeit und Staatswohlfahrt genügen dem christlichen Verantwortlichkeitsgefühl gegen Gott und der Liebesarbeit um jeden Preis, die wir von uns fordern müssen, nicht in vollem Umfange; und ihre formelle Schönheit ist als die Schönheit eines anderen Himmels und anderer Natur von vornherein psychologisch für uns mehr anregend und idealbildend als direkt nahrungspendend und entwickelnd, ihre actio aber, auf der doch die eigentlich momentane psychologische Wirkung beruht, sinkt mit ihrer dürftigen Theorie für uns herab zu ganz äußerlichen Regeln ohne jeden höheren Sinn, schon aus dem Grunde, weil diesen Vorschriften jede tiefere physiologische Kenntnis fehlt und weil sie einer Kultur entstammen, in der die Kunst des Ohres nur halb entwickelt war. Die Rhetorik des Abendlandes aber hat sich bis auf das letzte Jahrhundert mit den antiken Lehrmeistern begnügen lassen. Für Deutschland ist erst mit dem Zeitalter, in dem das eigene Wachstum der Kultur Früchte brachte, die dem antiken Vorbilde ebenbürtig waren, ein bewußter Fortschritt über die antike Rhetorik hinaus möglich geworden. Erst mit der Vollendung der deutschen Literatursprache in Weimar, mit der höchsten Entfaltung der deutschen Musik in Wien, mit der Meisterschaft deutscher Rede bei den Schöpfern und ersten Führern des Reiches und der Vollendung des deutschen Theaters in Bayreuth ist für Deutschland die Maturität gekommen, die eine selbständige Rhetorik gestattet; und ein solcher Fortschritt über die Antike hinaus kann und muß nun auch getan werden, da die Wissenschaft, wie wir sahen, die positiven Erkenntnisse zutage gefördert hat, die einem solchen modernen Kulturzweige, wenn er bewußt unterrichtet werden soll, notwendig sind.

Bevor wir nun zu einer wirklichen, umfassenden deutschen Rhetorik kommen, die in der Luft liegt, wird es gut sein, die Kleinarbeit nicht ruhen zu lassen, wie ja überhaupt große Lehrbücher oft mehr die Früchte als die Förderer der Einzelarbeit sind. Und es ist jede Anregung freudig zu begrüßen, die in diesem so hochklingenden Bildungszweige einem wenn auch nur bescheiden sich ankündigenden Fortschritte dient, falls er nur in der Richtung liegt, nach der die gesunde Entwicklung im ganzen hindrängt. Eine solche Anregung für die Weiterentwicklung deutscher Rhetorik liegt mir vor, und sie hat zunächst den Anlaß zu diesem Aufsatze gegeben. Von Professor

Dr. Karl Hille (Dresden) ist in zweiter, verbesserter und vermehrter Auflage ein Büchlein herausgegeben worden: Zur Pflege des Schönen, Beiträge aus dem Unterrichte in den Mittelklassen des Gymnasiums (Paderborn 1904), das durchaus geeignet ist, die rhetorische Kleinarbeit in der Richtung zu fördern, wie sie von einer modernen deutschen Rhetorik eingeschlagen werden muß. Ich sage deutsche Rhetorik, obwohl es sich in den Beispielen, die der Verfasser gibt, oft auch um griechische und lateinische Formen handelt, die geübt werden sollen. Die lautwerdende Sprache, die der Verfasser gepflegt wissen will, sprechen wir mit unserem deutschen Munde, und eine lebendige Rhetorik hat phonetisch-physiologisch einen wirklichen Übungswert nur dann, wenn sie entweder die Natur des fremden Idioms bis in die speziellste phonetische actio hinein nachahmt, — so müssen es die neueren Sprachen tun — oder aber, wenn sie sich bewußt bleibt, auch in der fremden Sprache die actio der Muttersprache zu üben und zu pflegen. In diesem Sinne macht auch der Verfasser seine Vorschläge, die alle aus einer erprobten Praxis heraus gegeben werden, so daß niemand, der den Gymnasialunterricht als Lehrer oder ehemaliger Schüler kennt, die Schrift ohne Zustimmung aus der Hand legen dürfte. Von dem schönen Vortrag, den der Verfasser als Unterrichtsziel hinstellt, verlangt er sieben Tugenden (S. 13): 'er soll laut sein und fließend, langsam und deutlich, rein, sinngemäß und natürlich'. Für die Erfüllung dieser Forderungen werden treffliche Anweisungen gegeben. Mit Recht stellt der Verfasser das Deklamieren auswendig gelernter Gedichte zurück hinter einem gut vorbereiteten Vorlesen. Für Sprechübungen verweist er auf das brauchbare Material in Julius Krumbachs Deutschen Sprech-, Lese- und Sprachübungen (Leipzig, B. G. Teubner 1893), deren kleinere Ausgabe mit dem Titel: Sprich lautrein und richtig! auch in den Leipziger Universitätsübungen für Vortragskunst immer benutzt wird. Vorzüglich scheint mir auch die von ihm angegebene Sprechübung mit griechischen und lateinischen Formen (S. 21 f.), die so verläuft, daß jeder Schüler nur eine Form eines vorher festgesetzten Wortes sagt, sein Nachbar die nächste u. s. f., so daß die ganze Klasse, nacheinander sprechend, durch Spannung und Tätigkeit warm wird. Außer für den Unterricht im guten Vortrage gibt der Verfasser noch Erfahrungsregeln für das Übersetzen; ferner Anweisungen zur Entwicklung der Kunst des Stils und Bemerkungen zum Unterricht im Aufsatz, sehr beherzigenswerte einfache Hilfsmittel zur Pflege besserer Schreibschrift und schließlich Vorschläge zur Reinigung der Sprache von Fremdwörtern. — Wir dürfen wohl das Büchlein im ganzen warm empfehlen; die Abschnitte aber, die uns besonders interessieren, von der Übung in lautwerdender Sprache und Vortragskunst, möchten wir noch durch einige Hinweise speziell technischer Art ergänzen. Wir hoffen damit der rhetorischen Kleinarbeit in der Richtung jener deutschen Rhetorik, die sich anbahnt, weiter zu dienen und auch den Anregungen des Hilleschen Büchleins noch förderlich zu sein.

Mit vollem Rechte sagt Professor Hille von dem natürlichen Tone, den er für den Kunstvortrag verlangt (S. 34): er müsse Leben atmen, es solle ihm

aber alles Schauspielerische fern bleiben; 'die höchste Kunst zeigt sich darin, daß sie am wenigsten künstlich zu sein scheint'; die Schönheit müsse unsere Natur in dem Maße durchdrungen haben, daß die Hervorbringung des Schönen der echte Ausdruck unseres Ich sei; 'darin', so schließt der Abschnitt, 'liegt der ethische Wert dieser Kunstübung'. Wie man zu diesem natürlichen Tone kommt, der zugleich der schönste und der gesündeste ist, der in der äußerlichen actio das Richtige ist und zugleich psychologisch die tiefste Beziehung hat zu den seelischen Quellen der Sprache und Rede, das zu zeigen ist eine der Aufgaben der modernen Rhetorik; die Stimmtechnik als ihre Grundlage hat zunächst technische Regeln aufzustellen, die zu diesem Ziele führen, und die Theorie der Vortrags- und Redekunst muß zeigen, wie die technischen Regeln dann weiter anzuwenden sind und sich mit der geistigen Tätigkeit berühren und durchdringen. Es fehlt noch an einem grundlegenden praktischen Werke in dieser Beziehung, soviel auch heute über Stimmbildung und Vortragskunst geschrieben wird; meistens kommen nur einseitige Bedürfnisse dabei auf ihre Rechnung. Das Hillesche Buch erhebt die Forderung darnach von neuem in eindringlicher Weise, da die trefflichen Vorschläge und praktischen Winke, die es enthält, unbedingt verdienen, stimmtechnisch und psychologisch eine wirksame Grundlage zu erhalten. Mögen die kleinen technischen Hinweise, die wir geben wollen, einstweilen schon Vorteil bringen, bis Ausführlicheres und Besseres zur Hand ist.[1])

Zunächst und hauptsächlich wird es sich darum handeln, allgemeine Grundsätze und die elementarsten Hauptregeln für den guten Stimmgebrauch auszusprechen, die für Lehrer und Schüler in gleicher Weise wichtig sind. Es soll dann noch einiges über die praktische Anwendung der aufgestellten Regeln hinzugefügt werden, und ein kurzes Schlußwort wird den Zusammenhang der Stimmtechnik mit dem guten Vortrage und einer allgemeinen seelischen Kultur nochmals zu berühren haben. —

Um die Stimme richtig zu gebrauchen, muß man sich einen Grundsatz ganz allgemeiner Art stets vor Augen halten, der für jede natürliche und künstliche Technik Geltung hat, und den wir im ganzen Umkreis der Natur wirksam sehen, sobald wir ihre Kräfte nur einigermaßen überschauen können. Es ist das der Grundsatz vom geringsten Kraftmaß: Kräfte sind dann vernünftig gebraucht, wenn mit dem geringsten Kraftaufwand der möglichst große Effekt erzielt wird. Nach diesem Grundprinzipe ist von vornherein für den Stimmgebrauch jede übermäßige, vor allem jede sichtbare Anstrengung auszuschließen. Jedes Schreien der Schüler in ihren Antworten, jedes echauffierte Sprechen des Lehrers, das mit sichtbarer Anstrengung verbunden ist, sündigt gegen diesen Grundsatz; denn ein reiner akustischer Effekt, der zunächst be-

[1]) Eine kleine Vorarbeit des Verfassers zu einer allgemeinen Theorie der Stimmtechnik und des guten Vortrages ist erschienen unter dem Titel: Über Stimme und Sprache und wie man sie gebrauchen soll (Leipzig 1902; Sonderabdruck aus der Wissenschaftlichen Beilage der 'Leipziger Zeitung' 1902, Nr. 42—43). Eine zweite vergrößerte Auflage dieses jetzt vergriffenen Schriftchens ist in Arbeit.

absichtigt ist, bedarf keiner sichtbar auffallenden Anstrengung äußerlicher Muskeln, die höchstens eine mimische Nebenwirkung hat. Das Wesen einer guten Stimme und Sprache beruht darauf, daß sich die akustischen Schwingungen dem Raume leicht mitteilen, die Stimme muß tragfähig sein, wie der Ton eines Saiteninstruments oder der einer Glocke; in Tragfähigkeit, Wohllaut und leichter Modulation liegt der akustische Wert musikalischer, wie rhetorischer Schallwirkungen, und ein gewaltsames Produzieren der Schwingungen steht diesen Forderungen direkt entgegen, ja es widerspricht vollständig dem Wesen alles Schwingens überhaupt, das nur in dem leichtesten elastischen Wechsel von Bewegung und Ruhe sich erfüllt und durch einen forcierten Anstoß nie zur günstigen Entfaltung gebracht werden kann. Das Gefühl und der Anschein besonderer Anstrengung, alles sogenannte Forcieren, ist bei sprachlichen Leistungen jedenfalls zu vermeiden, das könnte man als erste Regel aufstellen; und diese Regel ist deshalb so berechtigt, weil in der Kunst der Stimme das, was mit Anstrengung geleistet wird, alles auch ohne Anstrengung geleistet werden kann und dann besser zu leisten ist. Es ist also hier nicht der Maßstab des Sports oder etwa der militärischen Übungen anwendbar, bei denen die höchste Anspannung aller Kräfte verlangt wird, bei dem Soldaten deshalb mit Recht, weil der Kampf schließlich auf Leben und Tod geht, im Sport mit barbarischem Unrecht, indem ein roher Zahlwettkampf anstatt eines natürlichen Kräftespiels leider seine geistige Grundlage bildet. Alle feineren Künste und jedes echte Spiel dagegen müssen die möglichst geringe Anstrengung zeigen, und der Zweck des Übens ist eben Erhöhung der Kräfte und Gewöhnung an größere Leistungen, die dann mühelos sind und erscheinen, nicht aber eine forcierte Höchstleistung an sich.

Für die stimmlichen Künste stehen nun der verlangten Freiheit von Anstrengung zwei Gefahren entgegen, die häufig zu schwerwiegenden Fehlern führen. Einmal ist es für den Sprechenden gar nicht leicht, sein Organ und seine stimmliche Leistung richtig zu beurteilen. Ein gut gesprochenes Wort löst sich von dem Sprechenden, von dem Instrument, von dem es erzeugt wird, leicht los, und seine akustischen Wellen teilen sich dem Raume mit; der Sprechende selbst hört davon am wenigsten, er hat den Eindruck: das Wort fliegt weg, und wenn er nicht weiß, daß das so sein muß, so fürchtet er, zu leise zu sprechen, und verstärkt seine Stimme so lange, bis er selbst mehr von ihr hört. Noch verschlimmert wird diese Schwierigkeit dadurch, daß der Sprechende, wenn er recht schlecht, recht sehr in sich hinein spricht, mit hohler oder gedrückter Stimme, dann einen verhältnismäßig starken akustischen Eindruck bei sich selbst hat. Das rührt daher, daß er sich dann von innen hört; die Ohrtrompete, der Verbindungsgang des Ohres mit dem Nasenrachenraume, führt besonders die Klänge zum Gehörorgan des Sprechenden, die im Innern der Mundhöhle dumpf erdröhnen, ohne sich nach außen zu entfalten. So muß also der Sprechende sich unbedingt gewöhnen, den Klang zu hören, der ihm von außen her zurück erschallt, und darf sich nicht beirren lassen, wenn die eigene Stimme, besonders im großen Raume, ihm zunächst schwach

und klanglos erscheint; hört er sie aber dröhnend von innen erschallen, so kann er sicher sein, sie trägt nicht und ist trotz großer Anstrengung schlecht vernehmbar. Die zweite Gefahr für das anstrengungslose Sprechen besteht darin, daß der Sprecher, wie er gern einen stärkeren akustischen Effekt seiner Stimme hört, so auch an sich selbst eine gewisse Energie fühlen will, die ihm eine Kontrolle gibt, ob er eindringlich, lebhaft und warm spricht. Besonders in der eigenen Rede, mit der vielleicht energische Gedankenarbeit verbunden ist, empfindet man es direkt als stützend und befreiend, wenn man sich an energische Artikulation und Stimmgebung gewissermaßen anklammern kann, geschweige denn, daß bei gemütlicher Affektion aller Art, wie sie der Unterricht mit sich bringt, eine gefühlte Energie der Sprechorgane oft dringendes Bedürfnis ist. Hier gilt es nun für Lehrer und Schüler, das Energiegefühl auf die richtige Bahn zu lenken, daß nicht ein Forcieren der Stimme oder krampfhaftes, stockendes Artikulieren den gewünschten Effekt verdirbt. Die moralische Forderung des nur pädagogischen Zorns kann hier in der technisch richtigen Energieentfaltung der Stimme beim Affekt eine treffliche Stütze finden, ebenso wie die zu verlangende Offenheit des Schülers sehr gefördert wird, wenn ein Verstocktsein aus rein technischen Gründen, nicht zu überwindendem Herzklopfen, Atembangigkeit, lähmenden Angstgefühlen u. dgl. ausgeschlossen ist. Um die Energie für stimmliche Leistungen richtig zu führen, ist vor allem ein Umstand zu berücksichtigen, mit dessen Besprechung wir jetzt schon weiter in die stimmliche Technik hineingeführt werden, daß sich nämlich bei allen guten Leistungen der Stimme, so wie bei allem körperlichen Spiel, das sich unter dem Gesichtspunkt der möglichst geringen Anstrengung vollziehen soll, das Hauptaugenmerk und die Hauptenergie nicht auf die Leistung selbst, sondern auf ihre Vorbereitung zu richten hat. Wie die Turnübung vom Schwung abhängt, mit dem sie begonnen wird, so jede gute rednerische Aktion von der technischen Vorbereitung, die man ihr gibt. Wie inhaltlich und in seiner tieferen sprachlichen Form der Satz schon fertig ist, ehe man ihn spricht, so muß auch die Bewegungsfülle und -energie, sowie der ganze Bewegungsverlauf eines gesprochenen Satzes aus einer Vorbereitung, einer vor dem Anfang fühlbaren Energieansammlung heraus sich entwickeln, die dem dabei notwendigen Kräftespiel entspricht. Soll ein energischer Eindruck erzielt werden oder sind starke, innere oder äußere Widerstände zu überwinden, so soll der Sprechende das starke Energiegefühl, das ihm der Affektsimpuls aufdrängt, und das ihm wohltut, auf die Vorbereitung zur eigentlichen akustisch wahrnehmbaren Leistung verlegen und die ganze sprachliche Tat in ihrem Verlaufe sich so vorstellen, als wäre alles Frühere die Vorbereitung für das Spätere und als läge der erste Ursprung der Energie überhaupt vor dem Anfange. Mit Einhaltung dieser allgemeinen Regel wird das Energiegefühl stets gut geführt, es können falsche, übermäßige oder unwirksame Kraftäußerungen kaum eintreten, und der wechselnde Energietrieb findet in dieser vorbereitenden Kraftkonzentration einen Platz für seine berechtigte Betätigung.

Wie nun die gute stimmliche Technik in Wahrheit auf dieser richtigen

Vorbereitung beruht, und wie gerade durch sie jene Sprechweise zu erzielen ist, deren Schall den Raum erfüllt, so daß ihn der Sprechende hauptsächlich von außen her zurücktönen hört, das soll uns die genauere technische Betrachtung jetzt zeigen.

Die gesprochene Sprache setzt sich zusammen aus Tönen, Geräuschen und Pausen; letztere müssen wir mit erwähnen, da die Pause vielfach keine bloße Unterbrechung der Artikulation ist, sondern selbst mit zu ihr gehört. Die schallenden Elemente der Sprache entstehen sämtlich, wie jeder Klang und jedes Geräusch, durch das Widerspiel zweier Kräfte, einer bewegenden und einer hemmenden Kraft; beim normalen Sprechen bildet die Ausatmungsluft die bewegende Kraft, der sich zunächst die Stimmbänder in der Kehle mit ihrer Elastizität entgegenstellen können als erste Hemmung; aus dem Widerstreit dieser beiden Kraftmomente entstehen die Schwingungen der Stimmbänder, die den Stimmton erzeugen. Auch oberhalb der Kehle, in der weiteren Bahn der ausströmenden Luft, können sich dieser noch Hemmungen in den Weg legen, die akustische Bedeutung gewinnen. Wir bezeichnen alle die Hohlräume, die die Luft oberhalb der Stimmbänder zu durchstreichen hat, bevor sie nach außen tritt, als das Ansatzrohr des menschlichen Stimmorgans. In diesem sind es besonders der Rachenraum und der Mundraum, in denen die ausströmende Luft auf vielerlei Weise durch Hemmungen aufgehalten werden kann, so daß daselbst durch den Widerstreit von bewegender und hemmender Kraft Geräusche entstehen, die die Sprache als Verschluß- oder Reibelaute zum Teil konventionell fixiert hat. Außer der bewegenden Kraft, die für die normale Sprechweise nur eine einzige ist, und außer den zwei Arten von Hemmungen, der Hemmung in der Kehle, die zum Stimmton führt, und den Hemmungen im Ansatzrohr, durch die die Konsonantengeräusche hervorgerufen werden, ist nun für die Stimme noch eine zweite Art von Kräften wirksam, die nicht direkt der ersten Quelle des Schalles angehören, aber nicht minder wichtig sind für eine gute Klangwirkung. Das sind die Resonanzkräfte oder Resonanzverhältnisse der Stimme. Der Stimmton, der in der Kehle entsteht, teilt sich zunächst der Luft mit, die sich in der Kehle selbst befindet, und die Schwingungen pflanzen sich fort, sowohl nach unten zu in die Luftröhre, als hauptsächlich nach oben zu in das Ansatzrohr und durch dieses in die freie Luft. Dabei vermag die Gestalt des Ansatzrohres dem Tone nicht nur eine bestimmte Farbe zu verleihen, etwa eine Vokalfarbe, sondern sie kann auch den ganzen Klang in der günstigsten Weise durch Resonanz beeinflussen, so daß sich die Schwingungen gut entfalten können, während anderseits eine ungünstige Form des Ansatzrohres den Klang zu ersticken und falsch zu leiten vermag. Wie der Stimmton, werden auch die Geräusche, die im Ansatzrohr selbst entstehen, einer Resonanzwirkung unterliegen. Das Konsonantengeräusch ist fast immer von einem Hall im Ansatzrohre begleitet, der günstig oder ungünstig auf den Gesamtklang einzuwirken vermag.

Es ist nun an diesem Orte nicht möglich, ein vollständiges Bild von dem Klangreichtum der Stimme, von allen den guten und schlechten Möglichkeiten,

die es für sie gibt, zu entwerfen; die reiche Palette der Töne und Geräusche, die der Sprache zur Verfügung stehen, ist nur durch ein kompliziertes System einigermaßen geordnet darzustellen, wofür hier kein Raum ist. Aber wenn es gelingen sollte, wie wir es wollen, die Hauptregeln, die jedenfalls für einen rationellen Stimmgebrauch beachtet werden müssen, in ausreichender Vollständigkeit darzulegen, so kann sich dann der Reichtum des Organs, der überhaupt durch theoretische Darstellung nie ganz erschöpft werden kann, doch schon leichter entfalten und wird auch vom Bewußtsein leichter überblickt.

Um das geringste Kraftmaß, das wir fordern, für irgend eine Bewegung zu finden, muß man ausgehen von der Ruhelage der Organe, die man gebrauchen will, da nur von ihr aus der kürzeste Weg und die geringste Kraftanstrengung zu irgend einer Leistung gut gefunden werden können. Für die Atmung, die bewegende Kraft der Stimme, stellt nun der Zustand der Ausatmung die Ruhelage dar. Da wir aber die Ausatmung selbst brauchen als bewegende Kraft zur Schallbildung, so haben wir vor jeder sprachlichen Aktion die Einatmung nötig als Vorbereitung, und zwar steht die Energie der Einatmung in einem gleichmäßig wachsenden Verhältnis zu dem Maße von bewegender Kraft, das wir für die Stimme zur Verfügung haben können. Bei der Einatmung, die normalerweise immer durch die Nase zu erfolgen hat, verlassen wir die Ruhelage des Atemapparates, und nach einer tiefen, guten Einatmung, wie wir sie etwa beim Aufatmen oder Seufzen von selbst vollziehen, steht uns eine kräftige Ausatmung schon dadurch zur Verfügung, daß Brustkorb, Lungen und Unterleib sich energisch wieder in die Gleichgewichtslage setzen wollen, und der Atem in kräftiger Reaktion von selbst wieder ausströmt, ohne daß wir ihn ausblasen müßten; und je tiefer und vollständiger die Einatmung war, desto größer ist der Druck des von selbst wieder ausfließenden Atems. So finden wir zunächst für die bewegende Kraft die Regel, daß, je mehr die sprachliche Leistung erhöht werden soll, desto energischere Einatmung angewendet werden muß. Man sieht, daß die allgemeine Forderung, die wir oben aufstellten, die Hauptenergie wäre auf die Vorbereitung, den Schwung, zu legen und nicht auf die Leistung selbst, zunächst für die Atmung in spezieller Form wiederkehrt.

Aber mit der guten Atemvorbereitung gewinnen wir noch weit mehr als bloß eine energische, selbsttätige Ausatmung, die als bewegende Kraft dienen kann. Wenn nach einem Atemzug die Luft einen Augenblick angehalten wird, so geschieht dies in natürlicher Weise dadurch, daß sich die Stimmbänder in der Kehle zusammenschließen. Man kann das an sich selbst leicht beobachten; bei Anhalten des Atems fühlt man den Kehlverschluß, oder wenn nicht diesen selbst, so doch das Wiederöffnen des Kehlverschlusses, am deutlichsten, wenn man vielleicht die angehaltene Luft stoßweise durch den geöffneten Mund entweichen läßt. Sind wir also daran gewöhnt, beim Sprechen die richtige technische Vorbereitung zu treffen, so wird die Kehle vor jeder sprachlichen Aktion durch den kurzen Moment des Atemanhaltens, der zur Vorbereitung zu rechnen ist, von selbst zum Tönen fertig gemacht, der Stimmbänderverschluß wird in

ruhiger Weise hergestellt, automatisch, ganz wie es in der Natur der Kehle liegt, ohne jeden gewaltsamen Druck; nach einer tiefen Atmung durch die Nasenöffnung befindet sich dabei die Luft in den Lungen unter einem starken Reaktionsdruck, und es bedarf dann nur noch einer leichten Lockerung des Kehlverschlusses, um die Stimmbänder durch die herausdrängende Luft in tönende Schwingungen zu versetzen. Man kann sagen, daß durch die gute, richtige Vorbereitung das Stimmorgan gewissermaßen geladen wird, so daß seine eigentliche Leistung hiernach als ein müheloses Abschießen erscheint, bei dem neue Kräfte zwar in mannigfaltiger Weise hinzutreten, aber die Quelle der Hauptkraft keiner Ergänzung bedarf.

Aber die gute Vorbereitung wirkt noch weiter bis recht eigentlich in die Klang- und Lautbildung hinein. Zu den wichtigsten Eigenschaften der Stimme gehören, neben der Höhe und der Stärke, die Klangfarbe und besonders die Fülle der Stimme, die man oft fälschlich mit der Stärke verwechselt oder identifiziert. Unter Stimmstärke verstehen wir in der Rhetorik den Stärkegrad des Stimmtones, der abhängt von der Kraft des Atemdruckes und von der Hemmungskraft in den Stimmbändern, die sich diesem entgegensetzt. Man kann durch erhöhte Anspannung dieser beiden Kräfte die Stimmstärke bedeutend vermehren, die Kehle wird dabei schließlich auf das äußerste angespannt, und durch ein starkes aktives Ausblasen des Atems wird der Ton erzeugt; der akustische Effekt ist ein lauter, aber harter und rauher Klang, der gar nicht modulationsfähig ist und auch an Tragfähigkeit wenig leistet, wobei aber eine Anstrengung der Kehl- und Atmungsmuskulatur fühlbar wird, die bald die größte Ermüdung, Heiserkeit und schließlich Stimmlosigkeit herbeiführen kann. Dieser rohen Stimmstärke, die zu vermeiden ist, steht gegenüber die Stimmfülle. Sie entsteht dadurch, daß nach einer guten, tiefen Einatmung die Kehle bei möglichst lockerer Anspannung zum Tönen gebracht wird — auch so kann die Schwingungsweite, von der die akustische Klangstärke abhängt, groß werden, und wahrscheinlich sind die so gewonnenen Schwingungsweiten noch viel größer als bei jenem gewaltsamen Gegeneinandertreiben von Luft und Stimmbandenergie —, und daß man weiterhin diesem 'losen Tone', wie der Kunstausdruck dafür lautet, die günstigsten Luftverhältnisse im Ansatzrohr zur Verfügung stellt, so daß sich seine Schwingungen schon im Ansatzrohr bequem ausbreiten können. Um ein gutes Stimmvolumen im Ansatzrohr zu erzielen und der Stimme jenen vollen, sonoren, runden und weichen Klang zu geben, der den Sprecher so wenig ermüdet und den Hörer so sympathisch berührt, muß man auch wieder von der Atemvorbereitung ausgehen. Bei einer guten Einatmung durch die Nase, wie wir sie verlangen, weitet sich der ganze hintere Teil des Ansatzrohres von selbst; besonders Rachenraum und Kehlraum dehnen sich fühlbar aus; sogar eine leichte Anschwellung des Halses läßt sich bei einem solchen tiefen Atemzuge oft feststellen. Nun sorge man dafür, in dem Moment des Atemanhaltens und schließlich während der ganzen Artikulation Schlundkopf und Kehle in dieser bequemen Weite, die der gute Atemzug bewirkt, offen zu erhalten, dann stehen den Tonschwingungen treffliche

Resonanzverhältnisse zur Verfügung. Der hintere Teil des Ansatzrohres wirkt dann wie eine Schallmuschel oder ein Schallgewölbe, das dem lose aus der Kehle aufsteigenden Klange den besten Hall und die beste Klangrichtung verleiht. Leider steht dieser wichtigen Vorschrift zur Bildung des Stimmvolumens eine populäre Ansicht entgegen, die, aus Mißverständnissen hervorgegangen, immer neue Fehler erzeugt; es ist das die Meinung, ein guter Ton müsse 'vorn sitzen' oder wohl gar 'vorn gebildet werden'. Wenn die Resonanzen günstig sind durch offene Kehle und weiten Rachenraum, so erscheint es allerdings so, als lösten sich die Töne leicht von den Lippen ab; der Ton wird eben dann in der günstigsten Weise aus dem Hohlraum des Ansatzrohres heraus projiziert. Versucht man aber die Laute vorn zu bilden, so gerät man rettungslos auf Abwege; die Zungenwurzel drängt zurück und drückt den Kehldeckel herab, der Klang erscheint gepreßt und ein Volumen ist auf keine Weise zu erzielen. Höchstens ist in einem ganz anderen Sinne ein Vornbilden der Laute angebracht, wenn man es auf die Zungenbewegungen zur Konsonantenbildung bezieht. Es kommt für alle gute Stimmbildung darauf an, die Kehle vom Druck des Kehldeckels und der Zungenwurzel zu befreien, und für diesen Zweck ist es gut, das Schwergewicht der Zunge und ihrer Arbeit stets nach vorn zu verlegen, dagegen die Resonanzweite, die der Stimmfülle dient, soweit im Hintergrunde herzustellen, wie es ohne Gewalt möglich ist. Eine sehr interessante Übereinstimmung der natürlichen Bewegungen aller dieser Organe kann ich mir nicht versagen wenigstens anzudeuten: am besten tut man, sich jede Artikulation mit dem Gedanken an eine Schluckbewegung vorzubereiten; das ist ein altes Geheimnis der italienischen Gesangschulen, dessen physiologisch-psychologische Wahrheit, an der nicht zu zweifeln ist, erst noch genauer dargestellt werden muß. Der tiefe Atemzug weitet den Schlundkopf und die Kehle, die Zunge soll wie zur Nahrungsaufnahme vorn liegen und jede Artikulation wie aus der Tendenz der Schluckbewegung heraus erfolgen und dabei mit einem durchgeführten Griff und lockeren Schwung des ganzen Sprechorgans, nicht nur als eine dürftige Teilbewegung ausgeführt werden; dann sind Stimmfülle, Lockerheit, Deutlichkeit, Modulations- und Tragfähigkeit für die sprachliche Aktion am besten. Weites Sprechen möchte ich dieses Verfahren nennen und es prinzipiell dem Vornsprechen entgegenstellen, das man fälschlicherweise so häufig anpreist, ohne sich etwas Rechtes dabei zu denken.

Andere Unterrichtsmethoden für rednerische Stimmbildung und auch für den Kunstgesang, wo sich alle diese Einseitigkeiten noch deutlicher offenbaren, verfallen in den entgegengesetzten Fehler. Sie wollen große Stimmfülle erzielen und verwechseln dabei das Volumen mit dem Timbre, und da das weite Volumen immer den Einfluß hat, die Klangfarbe der Stimme bis zu einem gewissen Grade zu vertiefen und zu verdunkeln, so wird dann ganz im allgemeinen ein dunkles Timbre der Stimme bevorzugt, das schließlich den Stimmklang hohl erscheinen läßt. Wenn das Vornsprechen flache, spitze und gellende Töne erzeugt, die dem Ohr bald unangenehm werden, so sind diese dumpfen, hohlpathetischen, metallarmen Laute des dunklen Sprechens nicht

minder verwerflich. Unter Klangfarbe oder Timbre versteht man physikalisch die Eigenschaft des Tones, die auf seiner Zusammensetzung aus verschiedenen Teiltönen beruht. Die Obertöne eines Stimmtones werden nun hauptsächlich durch die Form des Ansatzrohres bestimmt, so daß wir unserer Stimme mit Hilfe dieses unendlich vielgestaltigen Schallrohres geradezu unendlich viele Timbres zu verleihen vermögen. Auch die Vokalfarben sind nur Farben des Ansatzrohres, gewisse schon im stimmlosen Flüstern nachweisbare Klangwirkungen, die durch besonders charakteristische Formveränderungen seines Hohlraumes gebildet werden, die die Phonetik genau untersucht und beschrieben hat. Wir wollen die Vokalfarben phonetische Klangfarben nennen und wollen sie unterscheiden von den rhetorischen Klangfarben, die wir außerdem beachten müssen. Es ist kein Zweifel, daß eine Reihe Worte in besonders heller, freundlicher Klangfarbe gesprochen, alle phonetischen Vokalfarben deutlich erkennen läßt, ebensogut, wie sich in derselben Wortreihe, wenn das allgemeine Timbre dunkel gehalten wird, die Vokale noch unterscheiden. Zwar sind die allgemeinen rhetorischen Unterschiede, die wir jetzt im Auge haben, auch phonetisch zu beobachten; so haben z. B. verschiedene Dialekte verschiedene phonetische Grundtimbres, von denen ihre speziellen phonetischen Vokalfärbungen dann wieder beeinflußt werden. Allein in der Rhetorik hat das Timbre trotz alledem noch eine andere Bedeutung als in der Phonetik, da wir in der Rhetorik nicht nur die einzelnen Fälle von Klangfarben wissenschaftlich beschreiben, sondern zunächst ein normales Timbre suchen, das als Klangfarbe über den Vokalen und auch allen anderen Lauten steht und von dem nur aus rhetorischen Gründen abgewichen werden darf. Sogar bei Einhaltung der dialektischen Grundtimbres wird sich das rhetorische Timbre noch geltend machen können, wenn es auch im allgemeinen dazu angetan ist, die Dialekte abzuschleifen. Höchstens eine normative Phonetik, die es noch nicht gibt, könnte den Ausdruck rhetorisches Timbre durch ihren entsprechenden Begriff ersetzen, aber ihre Vorschriften würden sich notwendig mit denen der Rhetorik decken. Das rhetorische Timbre einer Stimme oder einer sprachlichen Aktion setzt sich nun zusammen aus der Klangfarbenwirkung des Stimmvolumens — und hier muß man sich hüten, das weite Volumen bis zum wirklichen dunklen Timbre zu steigern — und aus der eigentlichen Klangfarbe, die wir als hell oder dunkel empfinden, und in der wir ein helles oder dunkles a auch bei annähernd gleichem Volumen wohl unterscheiden können. Es ist ein alter Fehler der Theorie der Stimme, nur von hellem und dunklem Timbre zu sprechen und das mittlere Timbre zu übersehen. Wie in der Farbenwirkung der Malerei ist auch für die Stimme ein interessantes Helldunkel die schönste Mitte, und die mittlere Klangfarbe sollte ganz bewußt von allen, die vernünftig sprechen wollen, gepflegt werden; sie wirkt stets angenehm und nie ermüdend auf das Ohr, und charakteristische Abweichungen sind von ihr aus nach beiden Seiten, nach der düsteren und der heiteren Seite der Tonfarbenskala, leicht möglich. Dieses mittlere Timbre ist auch durch die Natur unseres Organs gegeben. Die Ruhelage des Ansatzrohres, ein schlaffes Herabhängen des Unterkiefers bei ganz

untätiger Zunge und etwas geöffneten Lippen, stellt einen Hohlraum dar, der, wenn wir ihm durch flüsterndes Hauchen oder einen kleinen Stimmton die ihm eigene Klangfarbe ablocken, einen Laut aufzeigt, der einem offenen ŏ ähnelt, der also weder ausgesprochen hell noch ausgesprochen dunkel ist und eine mittlere Klangfarbe repräsentiert. Dieser sogenannte Naturlaut, als den man ganz fälschlich oft das a bezeichnet, findet sich wieder in dem gemurmelten e der Endsilben und der unbetonten Vorsilben, im Nachhall der Endkonsonanten, in der Ermüdungs- und Verlegenheitsinterjektion des stockenden Redners u. s. f., und wir brauchen nur die Sprache, soweit es die Klangfarbe betrifft, auf dieses mittlere Timbre zuzuschneiden, so folgen wir einer natürlichen Norm, die auch dem Grundsatze vom geringsten Kraftmaß entspricht, da die Ruhelage des Ansatzrohres dabei Ausgang und Ziel bildet.

Ein letztes Moment, das zur rhetorischen Klangfarbe beiträgt, können wir hier leider nur kurz erwähnen, es ist das die Chordalität der Stimme, wie wir die Klangbeschaffenheit bezeichnen, die aus dem Wesen der schwingenden Stimmbänder selbst sich herschreibt. Wie eine Darmsaite anders klingt als eine Metallsaite, so geben straffe oder zähe Stimmbänder anderen Klang als weiche und lockere. Auch der heisere Stimmklang ist eine oft nur vorübergehende Chordalitätseigenschaft. Das Besondere für die Stimme ist nun, daß der Sprechende seine Stimmchordalität bis zu einem hohen Grade willkürlich beeinflussen kann, da die Tätigkeit der Kehlmuskulatur die Beschaffenheit der schwingenden Stimmbänder zu verändern vermag. Auch die Stimmregister beruhen auf Chordalitätsunterschieden: die Fistelstimme ist rhetorisch verwerflich: sie stellt einen unnatürlichen, ungesunden und wirkungsarmen Gebrauch der Stimme dar in einer ganz unnormalen Chordalität. Für die normale Sprechstimme ist von Wichtigkeit, daß bei der tieferen Stimmlage die Stellknorpel, mit denen die rückwärtigen Enden der Stimmbänder verwachsen sind, zum Teil mitschwingen. Sie bewirken jene rauhe, knorpelige Chordalität, die wir als echtes Brustregister, Bruststimme oder besser Knorpelstimme bezeichnen. Bei den höheren Lagen der Stimme dagegen legen sich die Knorpel fest aneinander, und die Bänder schwingen allein. Wir nennen den weicheren Klang, der dann entsteht, entweder Mittelstimme, oder, nach der Art seines Zustandekommens, besser Bänderstimme. Außerdem kennt man noch die Kopfstimme, worunter man entweder die Fistel oder eine dünne Abart der Bänderstimme versteht, die ein Pianissimo in hoher Lage ermöglicht. Ein häufiger und grober Fehler ist es nun, wenn man versucht, auch höhere Lagen mit der Knorpelstimme zu bilden. Hieraus entsteht jener Brustton der Überzeugung, der so leicht zu einem rauhen Schreien wird, oder jenes bellende Sprechen, bei dem ein höherer Ton regelmäßig durch einen tieferen Knorpelklang eingeleitet wird; es tut das eine sehr häßliche Wirkung, die schon die Alten beim rechten Namen nannten (vgl. *ὑλακτεῖν τινα*).

Die Erwähnung der Chordalität und der Register führte uns auf die Stimmlagen. Im allgemeinen ist für alle Rhetorik der Gebrauch einer mittleren Stimmlage, die auch wieder der natürlichen Anspannung der Stimmbänder

in ihrer Ruhelage entspricht, am günstigsten. Hohe Lage mit bewußter energischer Anspannung der Kehle und dementsprechend energischerer Atemvorbereitung muß man anwenden bei eindringlichem Sprechen in sehr großen Räumen und besonders beim Sprechen im Freien, wobei man durch ein gutes Stimmvolumen verhüten kann, daß das Timbre der hohen Lage zu hell wird. Auch in hallenden Räumen ist höhere Stimmlage zu bevorzugen, da sie den Widerhall mit seinen Obertönen weniger zu erwecken vermag. Auch die tiefe Stimmlage darf, wenn man gut sprechen will, nie vernachlässigt werden. Sie gibt der Redeweise Ruhe und Feierlichkeit, und ein ermüdetes Organ kann im Gebrauch der tiefen Lage zuweilen direkt ausruhen, da dann eine ganz andere Muskeltätigkeit nötig ist als in den höheren Lagen und die Beteiligung der Knorpel manche Wirkung für die Stimme erleichtert. Nur muß man streng vermeiden, die Tiefe zu drücken oder zu pressen; der 'lose Ton', das lockere Sprechen ist in tiefer Lage ganz besonders wichtig; auch wird man für sie ein helleres Timbre wählen, um einer zu düsteren Wirkung zu entgehen, die stets sehr schnell monoton erscheint.

Mit den Stimmlagen in engem Zusammenhange steht die Bedeutung der Satzmelodien. Allein wir würden, wenn wir auf diese jetzt eingehen wollten, ein ganz neues Gebiet stimmlicher Technik betreten. Das sogenannte fließende Sprechen, zu dem die Satzmelodien gehören, stellt die erste höhere Verwendung zu komplizierteren Gebilden dar, die die bisher geschilderten Elemente der Stimmtechnik finden müssen. Auf diese Weiterführung der technischen Betrachtungen müssen wir hier verzichten. Wir können es auch tun, da mit den Elementen, die wir besprochen haben, schon viel gewonnen ist und, wie immer in künstlerischen Dingen, so auch hier das Größere organisch von selbst aus den Elementen hervorwächst, wenn anders diese gesund und entwicklungsfähig sind. Nur einen Punkt müssen wir noch besprechen, der noch zu den Elementen der lautwerdenden Sprache gehört und zugleich gewissermaßen die Brücke zum fließenden Sprechen bildet, und der nicht fehlen darf zum vollen Verständnis der ersten elementarsten Regeln. Für die Konsonantenartikulation hatten wir bisher nur ein durchgreifendes Verfahren mit Vermeidung von halben und dürftigen Bewegungen gefordert und außerdem die Tendenz der Schluckbewegung für jede Lautbildung als richtunggebend hingestellt. Die konsonantische Hemmung im Ansatzrohr bekommt aber noch eine ganz besondere Bedeutung für die sprachliche Aktion dadurch, daß sie, mit oder ohne die Beteiligung des Kehlverschlusses, eine Anstauung des ausströmenden Atems bewirkt, durch die, wie durch das Wehr in einem Bach, der Druck der bewegenden Kraft erhöht werden kann, ohne daß deshalb schon ein aktiver Blasstoß unbedingt notwendig wäre, der natürlich in der Sprache oft hinzukommt. Hierauf beruht die Erscheinung, daß man bei guter Artikulation viel länger mit dem Atem ausreicht als bei liederlichem Sprechen. So sehr man für den Ansatz und das Erklingen der Stimme nach vorhergegangenem automatischen Kehlverschluß die Lockerheit der Kehle beachten muß, so sehr wird ein energisches Greifen aller Artikulationen und besonders der Konsonantenhemmungen die ganze

stimmliche Leistung befördern; das gewandte Abfangen und momentane, aber intensive Stauen des Atems bei seinem Ausströmen, das gut ausgeführte Artikulationshemmungen bewirken, läßt die bewegende Kraft sparsamer und mit besserem Druck ausfließen, und die ganze Redeweise gewinnt dadurch an Energie, ohne besonders erhöhte Forderungen an die Stimmkraft zu stellen. Das weite Sprechen, das in erster Linie dem Vokalklang zugute kommt, ist noch zu ergänzen durch das energische Artikulieren aller Hemmungen im Ansatzrohr, das sich aber wiederum nur bei weitem Sprechen gehörig ausführen läßt, da sich dann der Schwung des Unterkiefers, den ein trefflicher Stimmbildner recht bezeichnend das Schwungrad der Artikulationsorgane nennt, frei entfalten kann; so gewinnt die Sprache spielend an Plastik und Eindrucksfähigkeit. Im fließenden Sprechen, bei dem es sich um Wortreihen handelt, empfindet man das ganz besonders. Wenn sich hier die Energie richtet einmal auf die erste Vorbereitung und dann auf kräftiges und schwungvolles Artikulieren, so wird erreicht, daß jeder Laut am Schluß einer Silbe durch Anstauen des Atems eine Vorbereitung bildet für die folgende Silbe und so trotz der scharfen Trennungen der Fluß des Ganzen fühlbar bleibt. Kommt hierzu noch ein energisches Abwerfen der Laute und des Atemrestes am Satzende und vor der Atempause, so findet der energievolle Redefluß auch des weiteren eine natürliche Fortsetzung, da damit eine günstige Vorbereitung für den ausholenden Schwung der neuen Einatmung gegeben ist, die den neuen Satz trägt.

Energisches Gebrauchen der natürlichen Kräfte, Energie und Natürlichkeit, das sind die beiden Hauptforderungen, die an jede gute Technik und so auch an eine gute rhetorische actio zu stellen sind, und alle Regeln, die wir aufgestellt haben, sollen diesen beiden Eigenschaften dienen. Um es noch einmal zusammenzufassen, wir müssen fordern für ein gutes Sprechen:

1. Vermeiden des sichtbaren Anscheins von Anstrengung und allen Forcierens.

2. Beobachtung des Klanges, der von außen zurückschallt.

3. Verlegung der Hauptenergie der actio von der jedesmal beabsichtigten akustischen Leistung auf die vorbereitenden Bewegungen, die vorausgehende Kraftkonzentration und den Schwung.

4. Energische, tiefe Einatmung durch die Nasenöffnung vor jeder rednerischen Leistung, gefolgt von einem momentanen Atemanhalten zur erstmaligen Bildung des Kehlverschlusses.

5. Bildung eines losen Stimmtones durch Lockerlassen der Kehle nach vorheriger guter Vorbereitung; dabei weites Sprechen unter Ausnutzung des Stimmvolumens, das auch aus der Atemvorbereitung zu gewinnen ist, sowie schwungvollen, energischen Artikulationsgriff bei allen Lauten, durch den sich der Atem gegebenenfalls anstaut; am Satzende und vor der Atempause flottes Abwerfen von Schlußlaut und Atemrest;

6. Mittleres Timbre und mittlere Stimmlage; Ausschluß der Fistel; vorsichtigen Gebrauch der rauheren Chordalität.

Die praktische Durchführung dieser Forderungen ist, wenn sich der Lehrer

der Vorteile, die sie bieten, erst bewußt geworden ist, nicht schwierig. Am besten würde es sein, für Elementarschulen ganz unentbehrlich, aber auch für höhere Schulen sehr nötig, schon da das Wachstum der Organe ein beständiges Weiterüben verlangt, wenn einfache Atemübungen eingeführt würden zum Erwecken und Erhöhen der sprachlichen Kräfte. Einatmen, Atemanhalten und Ausatmen nach Zeit, 4, 2, 4 Sekunden, 6, 3, 6 Sekunden und so fort, gesteigert bis 16, 8, 16 oder 20, 5, 20 Sekunden, andere Übungen mit kurzer Einatmung und längerer Ausatmung, 1, 2, 4, dann 2, 3, 6 und 2, 4, 8 Sekunden u. s. f. lassen sich unschwer ausführen. Beim Atemanhalten lasse man den Kehlverschluß fühlen; bei der Ausatmung übe man sowohl das Ausfließenlassen der Luft durch die Lippen ohne aktiven Druck in der bloßen Reaktion auf die Einatmung, womit das anstrengungslose fließende Sprechen im allgemeinen auskommt, als auch ein kräftiges, aktives Ausblasen durch die Lippen, das für die Lungen sehr zuträglich ist und wodurch die Kraft des aktiven Akzents und des temperamentvollen Vortrages erhöht wird. Auch kurze Blasstöße wirken in dieser Richtung förderlich: man lasse auf Kommando einatmen und dann die Luft dreimal kurz hintereinander mit der stimmlosen Artikulation eines geeigneten Lautes, des p, t, k oder f, s, sch oder h kräftig ausstoßen; um die Klasse hierbei in Ordnung zu halten, führe man die Übung selbst mit aus oder dirigiere mit der Hand. Solche Übungen, durch die in ganz kurzer Zeit eine große Frische und Regsamkeit der rednerischen Kräfte erzielt werden kann, lassen sich auch im kalten Winter bei geöffneten Fenstern vornehmen; in ein oder zwei Minuten ist dann die Luft im Schulzimmer frisch und Körper und Geist wieder angeregt. Durch Turnübungen anderer Art werden diese Atemübungen nicht ersetzt; man muß mit dem Gedanken an das Sprechen und ganz ohne sonstige Bewegungen die Atmung allein üben, nur so entwickeln sich die Fertigkeiten und Kräfte, die direkt zur Stimmbildung beitragen. — Abgesehen von besonderen Übungen der Atmung soll man dem Schüler auch als Korrektur immer, wenn er schlecht spricht, anstatt lauteres Sprechen zu verlangen, zurufen: 'Luft!' oder 'tief einatmen!' und wird auch damit gute Erfolge erzielen. Ein Vorlesen oder Aufsagen ohne vorherige tiefe Einatmung durch die Nasenöffnung und den Moment Pause zum Kehlverschluß gestatte man überhaupt nicht; unterbleibt es, so kann man daraus sogar oft auf schlechtes Lernen schließen. Wenn im Verlaufe von schnell gesprochenen Sätzen die Nasenatmung nicht mehr einzuhalten ist, so hat ein kurzer Atemzug durch den Mund, der mezzo respiro des Gesanges, keine rhetorischen Nachteile; bei größeren Pausen aber und am Satzende dringe man auf Nasenatmung; das Tempo des Lesens oder Sprechens soll eben nicht schneller sein, als daß dieses möglich ist. Ist die Nasenatmung dauernd behindert, so muß der Arzt gefragt werden; auch dann schon, wenn die Nasenatmung trotz angewendeter Vorsicht nicht geräuschlos zu bewerkstelligen ist; bei Kindern allerdings ist ein leises Geräusch kaum zu vermeiden bei der kräftigen Nasenatmung, die sie zum Sprechen brauchen; man nehme das mit in Kauf; der Vorteil ist größer als der Nachteil. Ausgereifte Individuen im vorgeschrittneren Alter müssen

oft bei allem zusammenhängenden Sprechen Mundatmung anwenden, wenn etwa infolge von Kurzatmigkeit der andere Weg zu mühsam ist. Für den Anfang des Sprechens nach längerer Pause behalte man jedoch in jedem Falle, wenn irgend möglich, die Nasenatmung bei; es läßt sich das ja beim Unterrichten in Frage und Antwort so bequem durchführen und vermindert die Anstrengung ungemein, da der ganze Stimmansatz dabei gewinnt, die Stimme besser arbeitet und die Wirkung erhöht wird. Auch bleiben die Kräfte der wichtigsten Organe des Berufes dadurch bis in späteres Alter frischer und leistungsfähiger. — Weites Sprechen und energisches, schwungvolles Artikulieren kann man direkt vom Schüler verlangen und ihn durch gutes Beispiel dazu anfeuern, während alles Schreien, vollends nach vorherigem kurzen Luftschnappen zu verbieten ist, ebenso wie ein dürftiges Vorsprechen, das geziert oder schwächlich klingt. — Die energische Konsonantenartikulation ist für den Lehrer ein treffliches Mittel, um mit geringer stimmlicher Anstrengung, ja bei leisem Stimmtone, die größten Wirkungen zu erzielen, auch im Kampfe gegen die Widerstände einer Klasse.

Gewissenhaftes Beobachten dieser Regeln und sichere Gewöhnung daran kann für Lehrer und Schüler unschätzbaren Gewinn bringen. Man hält es kaum für möglich, wenn man die Gegensätze nicht kennt, in wie hohem Grade diese technischen Grundlagen nicht nur den Vortrag, sondern sogar das Verständnis von Gedicht und Rede zu fördern geeignet sind. Eine Stimme, die nach diesen Grundsätzen verfährt, ist, wie wir es forderten, wohllautend, modulations- und tragfähig; und besonders die Modulationsfähigkeit ist es, die das Mitleben von geistigen Inhalten so ungeahnt steigern kann. Man erzählt von guten Künstlern, daß ihnen oft die besten und natürlichsten Einfälle über Auffassungen während des Vortrages selbst kommen; und so wird jeder Sprecher durch seine eigene Stimme zu lebendigeren Bildern und wärmeren Empfindungen hingelockt. Das Nachdichten und Nacherleben, das jeder Gedichtvortrag, auch der eines Kindes sein soll, kann in natürlicher Weise nur so weit eintreten, als es die Natur des Vortragenden hergibt, und die Natur der Stimme ist beim lauten Sprechen hierbei in erster Linie ausschlaggebend. Grob schauspielerische Charakterisierungen sind stets häßlich und für die Schule ganz verwerflich; aber eine natürliche, unverkümmerte Lebendigkeit muß erzeugt werden, die nur aus vollem, natürlichem und energischem Gebrauch der Sprachorgane herauswachsen kann. Dabei sind für Stimmbildungsübungen die Formen der klassischen Sprachen sehr wohl zu gebrauchen und können eine treffliche Schule für rhetorischen Wohlklang und sprachlichen Rhythmus abgeben, ein Erziehungsmittel, das neben der Denkübung, der Gedächtnisschulung und der allgemeinen historisch-ethischen Kultur, die die Antike bietet, seine Bedeutung wohl behaupten kann, da die große ästhetische Wirkung der alten Literatur sehr wesentlich mit darauf beruht und gerade durch diese technische Ausnutzung dann auch für das Deutsche fruchtbar gemacht werden kann.

Im lebendigen Wort durchdringen sich inniger, als in jeder anderen Erscheinung des Lebens, die beiden Seiten unseres Wesens, die geistige und die natürliche. Das Verständnis für den Sinn der Natur und die kunstvoll-einfachen Mittel

ihrer Wirkungsweise und anderseits das Selbstleuchten des Geistes, der sich mit der Natur verbindet und dennoch Geist bleibt, kann uns durch nichts besser geweckt und mehr bewußt werden und durch nichts in seiner Rätselhaftigkeit deutlicher vor die Seele treten als durch das gesprochene Wort. Deshalb ist die Rhetorik, die Kunde der menschlichen Mitteilung und ihre praktische Ausübung, eine der höchststehenden Disziplinen; sie verlangt umfassendes geistiges Leben und natürlichste, treu geübte Technik, und wohl uns, wenn die Fortschritte der Wissenschaft es zu unserer Zeit möglich machen, mit neuer Kenntnis den alten Zielen nachzugehen, denen die Rhetorik dienen kann, jenen Idealen aller humanistischen Pädagogik, der vollen, geordneten Entfaltung unserer Natur, dem Durchempfinden alles dessen, was unsere Seele fassen kann, und dem klaren, reinen Bewußtsein unserer psycho-physischen Erlebnisse, das allein erst ein sittliches Urteil und eine freie Willenswahl ermöglicht und damit den Kern der Persönlichkeit ins Leben führt. Wenn die Pflege des Schönen in der Schule, wie es möglich ist, ganz besonders die Künste und Kunstfertigkeiten der menschlichen Mitteilung mit neuem Leben erfüllen wird, so hat die seelische Kultur der Nation noch eine bedeutende Nachblüte zu erwarten; und auch das dürfte wohl die Lösung einer sozialen Frage sein, wenn es gelingen würde, das geistige Glück, das unsere großen Männer genossen und der Nachwelt bezeugt haben, noch viele Geschlechter wirklich lebendig nachfühlen und sie aus den Quellen des Wahren, Schönen und Guten, die heute noch so fließen, wie vor hundert Jahren, sich neue Kräfte zu neuen Idealen trinken zu lassen. Die praktische Rhetorik mit bewußter technischer Grundlage, in phonetisch-psychologischer Ausbildung, ist dazu der beste und sicherste Weg.

ZUR PRAXIS DES DEUTSCHEN AUFSATZES, BESONDERS IN DEN OBEREN KLASSEN

Von Hermann Schott

I

Ohne Zweifel ist der Betrieb des deutschen Aufsatzes seit einiger Zeit gegen früher in gesundere Bahnen gelenkt worden. Von der Schulrhetorik, in deren Dienst er früher stand, ist man etwas abgekommen; die verstiegenen philosophischen und gar zu hochgreifenden literarischen Themen, so beliebt sie früher waren, sind jetzt einigermaßen in Mißkredit geraten. Man ist sich der Pflicht mehr bewußt geworden, die Themen dem Horizont und dem Vorstellungsvermögen der Schüler besser anzupassen. Speziell auch die Monstreaufsätze von Broschürenumfang in den oberen Klassen und von entsprechender unsinniger Ausdehnung in den unteren sind, wenn auch leider immer noch nicht ganz verschwunden, so doch zu einer seltenen Ausnahme geworden, die nur vereinzelte Sonderlinge sich noch gestatten. Kurz, es ist auch auf diesem Gebiet unseres gymnasialen Unterrichts, wie auf so manchem anderen, mit veralteten Überlieferungen aufgeräumt und manches besser geworden.

Indessen sind das alles erst Anfänge, und es wäre wohl eine höchst optimistische Überschätzung des gegenwärtigen Zustands, wenn man ihn als im wesentlichen gesund und keiner Besserung mehr bedürftig erklären wollte. In Wahrheit steht es jedenfalls so, daß auch jetzt noch auf keinem Gebiet unserer Tätigkeit das Mißverhältnis zwischen aufgewandter Mühe und erreichtem Erfolg ein so auffälliges ist wie auf dem des deutschen Aufsatzes[1]), daß wir von keiner Art unserer korrigierenden Tätigkeit so wenig das befriedigende Gefühl einer positiven, Gutes wirkenden Leistung mit fortnehmen als von dieser, und daß es doch, bei allen Verschiedenheiten unserer praktischen Erfahrung im einzelnen, im ganzen dabei bleibt, daß unsere Schüler aus eigener Kraft kaum irgend ein auch noch so vernünftig ausgewähltes Thema wirklich erschöpfend, klar und in korrektem, auch nur in grammatischer Beziehung ganz tadelfreiem

[1]) Ich gehe bei dieser Behauptung natürlich zunächst von den mich unmittelbar umgebenden bayrischen Verhältnissen aus. Hier ist trotz einer vor zwei Jahren vorgenommenen sehr dankenswerten, aber freilich auch dringend nötigen Einschränkung der häuslichen Aufsätze in Ober- und Untertertia (Kl. V und IV) die Zahl der deutschen Pflichtkorrekturen immer noch sehr hoch, wohl die höchste in ganz Deutschland. Die Zahlen sind folgende: Sexta bis Quarta 18 Haus-, 6 Probearbeiten, Unter- und Obertertia 12 bezw. 6, in den vier oberen Klassen 9 bezw. 3. Dazu von Obersekunda (VII. Kl.) an regelmäßige freie Vorträge.

Ausdruck zu behandeln vermögen. Und bei keiner anderen Art von Korrektur sind für uns Lehrer die Schwierigkeiten einer wirklich zutreffenden, gerechten und unser eigenes Gewissen befriedigenden Zensur so groß wie bei den deutschen.

Es wird ebenso unmöglich sein diese Tatsachen zu bestreiten, wie zu verkennen, daß sie in der Hauptsache doch nur die Wirkung tieferer, im System liegender Fehler sein können. Nach diesen gewissenhaft und ohne zunftmäßige Voreingenommenheit zu suchen, sind wir also noch immer reichlich veranlaßt. Und selbst wenn wir uns von uns aus dieser Pflicht entziehen wollten, würden wir es angesichts solcher literarischen Erscheinungen wie der jüngsten Schrift von O. Anthes 'Der papierne Drache. Vom deutschen Aufsatz' (Leipzig, Voigtländer 1905) nicht können. Man mag über dies Schriftchen sonst denken wie man will, man mag — wie dies auch mein spezieller Standpunkt ist — starke Bedenken gegen einzelne seiner Aufstellungen, sowie über die ganze, man möchte fast sagen burschikose Art hegen, mit der der Verfasser eine Reihe der ernstesten, grundlegendsten Fragen, die in dies Gebiet einschlagen, abtun zu können glaubt. Daß aber das Schriftchen ein höchst beachtenswertes Symptom einer kräftigen und schon deswegen im Kern gesunden Reaktion gegen gewisse immer noch bestehende Übertreibungen und Auswüchse unseres derzeitigen Aufsatzbetriebes darstellt, daß das Schriftchen vieles ausspricht, was auch einer großen Anzahl von uns Lehrern selbst Überzeugung ist, das ist nicht zu bestreiten. Wir kommen also an der Pflicht erneuter ernsthafter Prüfung der Frage, was denn an unserem Aufsatzbetrieb noch fehlerhaft ist, nicht vorüber.

Um nun gleich in medias res zu gehen, möchte ich, ohne mich erst mit der Widerlegung von meiner Ansicht nach falschen oder nur halbwahren Beantwortungen jener Frage abzugeben, meine Überzeugung kurz dahin aussprechen: der Grundfehler unseres Aufsatzbetriebes auf allen Stufen, besonders aber auf den oberen, ist der, daß ihm zu sehr der Untergrund reichlicher, vom Lehrer geleiteter, Rezeption deutschen Sprachstoffes und deutscher Sprachform fehlt, daß daher die Produktionen unserer Schüler entweder überhaupt in der Luft schweben, oder doch nur aus einem ganz unzulänglich befruchteten Boden innerer, geistiger Anschauung hervorwachsen, und daß zugleich das Sprachgefühl der Belebung durch die gehörte Sprache, die Phantasie und das ästhetische Darstellungsvermögen der Füllung durch und der Schulung an guten Prosastoffen in mustergültiger Form entbehrt[1]), wozu dann noch weiter Mangel an Detailübung in den unteren Klassen und keineswegs unvermeidliche Hemmungen durch den fremdsprachlichen Unterricht kommen.

---

[1]) Den gleichen Gedanken, wenn auch in mehr nebensächlicher Ausführung, hat auch schon H. Schiller in seiner Abhandlung 'Sind zur rednerischen Ausbildung in unseren Gymnasien besondere Übungen notwendig?' (Zeitschr. für Gymn.-Wesen 1890 S. 1 ff.) ausgesprochen. Auch die Gedanken Hildebrands (S. 83 ff.) berühren sich mit jener Forderung und führen wenigstens teilweise auf sie hinaus. Wie vieles stünde doch in unserem deutschen Unterricht besser, wenn seine Ideen nicht bloß Beifall, sondern auch Befolgung gefunden hätten!

Um sogleich an einem Beispiel ganz klar zu machen, was und wie ich es meine, so frage ich: Wer von uns hielt es wohl bisher für nötig, ehe er eine Charakteristik irgend einer Person aus Geschichte oder Literatur als Aufsatzthema gab, die Schüler erst einige — natürlich ihrem Verständnis angepaßte — gute mustergültige Charakteristiken aus klassischen Geschichtswerken lesen und — das ist natürlich unerläßlich — unter seiner Anleitung nicht nur inhaltlich, sondern auch nach ihrer formellen, ästhetischen Seite analysieren zu lassen? Wie macht man es statt dessen? Man gibt das Thema, geht den Schülern im besten Fall bei der Stoffsammlung und Disposition etwas zur Hand und überläßt sie dann der Pein. Dann beginnt für uns die Korrektur nach den verschiedenen 'Seiten', der grammatischen, logischen, sachlichen u. s. w., und den Beschluß macht dann das kritische Zerzausen der geleisteten Schülerarbeit, mit dem schönen Erfolg, daß keiner von den jungen Leuten mehr aus und ein weiß vor lauter stilistischen, grammatischen, logischen Rüffeln, die er bekommen hat, und daß er in der nächsten Arbeit — die meist wieder über ein aus einem ganz anderen Genre gewähltes Thema geht — die meisten Fehler getreulich wieder macht, weil er erstens die Lehren der Besprechung des vorigen Aufsatzes größtenteils wieder vergessen hat, und weil er zweitens, soweit er sie noch weiß, die Gelegenheit sie anzuwenden nicht erkennt, da diese ihm jetzt in ganz anderem Zusammenhang, in ganz anderer Gestalt als damals entgegentritt, soweit es überhaupt noch dieselben Fehler sind, denn das neue Thema so zu wählen, daß die speziellen Lehren des vorigen Aufsatzes sich an der neuen Arbeit anwenden lassen, ist nicht immer, ja sogar selten möglich, wenigstens in den höheren Klassen.

Um sich das Fehlerhafte dieses Verfahrens so recht anschaulich zu machen, stelle man sich einmal vor, daß man aus dem Bildungsgang eines jungen Landschaftsmalers die verweilende, gründliche Betrachtung, das künstlerische Studium guter Gemälde einfach streichen wollte, oder daß man jemandem, der noch nie ein Segelschiff gesehen, d. h. gründlich angesehen hätte, zumuten wollte, ein solches auf grund höchstens der Aufzählung und Beschreibung seiner einzelnen Teile nun selbständig zu zeichnen, und daß man ihm dann seine Arbeit lediglich durch kritisches Zerzausen, nicht durch Einzeichnen der richtigen Linien oder durch Danebenhalten einer Musterzeichnung korrigieren wollte.

Was würde wohl bei einer solchen Methode herauskommen können, wie würden wir über sie urteilen? Und doch scheint sie uns, abgesehen vielleicht von den untersten Klassen, zur Unterweisung im Aufsatz gut genug, und wir wundern uns noch, daß so schrecklich wenig dabei herauskommt, und daß den Schülern nichts verhaßter ist als das Aufsatzschreiben.

Man wird mir entgegenhalten, daß von einer mangelnden Rezeption deutschen Gedanken- und Sprachstoffes durch die Schüler nicht geredet werden könne, nachdem sie doch im allgemeinen recht reichliche Privatlektüre treiben und ganz abgesehen von den prosaischen Stücken in ihren deutschen Lesebüchern, auch aus ihren Geschichts-, Geographie- und naturkundlichen Büchern solche

Stoffe in sich aufnehmen, wozu dann noch der mündliche Vortrag des Lehrers in allen Fächern und endlich die Übertragung der Klassiker ins Deutsche kommt.

Ich kann diesen Einwand nicht gelten lassen. Denn alles dies bietet dem Schüler doch nicht eigentlich das, was er braucht: Muster abgerundeter und klar gebauter Prosadarstellungen, wie wir sie in den deutschen Aufsätzen von ihnen verlangen. Erstens die Privatlektüre wird von den Schülern viel zu eilfertig, oberflächlich und mit einseitig stofflichem Interesse betrieben, als daß sie ihnen für ihr formelles Darstellungsvermögen nennenswerten Gewinn abzuwerfen imstande wäre, auch wenn sie nach Form und Inhalt an sich eine bessere ist, als vielfach leider gesagt werden kann. Zweitens die Geschichts-, Geographie- und naturkundlichen Bücher kommen wegen der kompendiarischen und oft recht zerrissenen Form, in der sie ihren Stoff darbieten und vielfach auch darbieten müssen, kaum ernstlich in Betracht. Die Klassikerlektüre ferner, deren Wert für die stilistische Ausbildung der Schüler in den Einzelheiten des Ausdrucks allerdings kaum hoch genug angeschlagen werden kann, geht doch, wenn sie nicht in ein eben auch für die Sorgfalt des deutschen Ausdrucks schädliches Hasten ausarten soll, viel zu langsam vor sich, um für die Darstellungskunst des Schülers, für das *ponere totum*, eigentlich fruchtbar zu wirken, und zudem wird immer wahr bleiben, daß gute deutsche Darstellung so recht nur an deutschen, d. h. deutsch geschriebenen Stoffen gelernt werden kann. Auch die Wirkung des Vortrages des Lehrers darf nicht überschätzt werden, weil eben der gute Lehrer möglichst wenig zusammenhängend vortragen, sondern in allen Stunden, auch in der Geschichte und Geographie die Schüler durch möglichst viele Zwischenfragen ausgiebig zur Mitarbeit heranziehen wird, so daß der Unterricht in allen Fächern sich überwiegend dialogisch vollziehen muß. Auch wird der Lehrer bei aller Vermeidung banaler Vulgarität des Ausdruckes sich doch immerhin freier im Ausdruck bewegen, als ein Buch, und jedenfalls nicht so, wie es von den Schülern im Aufsatz verlangt werden muß. Ferner die Lesebücher bieten erstens wirklich mustergültige, abgerundete Stücke[1]) im allgemeinen in viel zu geringer Anzahl, und soweit sie es tun, läßt der im deutschen Unterricht immer noch einen viel zu breiten Raum einnehmende Betrieb der Grammatik, das ebenfalls etwas ungesund überwiegende Lesen und Zerpflücken der Gedichte und endlich eben das — namentlich bei uns in Bayern — noch gar zu intensiv betriebene Aufsatzschreiben den Lehrer so gut wie gar nicht dazu kommen, solche Lesestücke mit den Schülern durchzunehmen. Endlich — und das ist die Hauptsache — ist es, wie oben schon angedeutet wurde, mit dem bloßen Durchnehmen des

[1]) Nichts liegt mir hierbei ferner, als künstlich für die Schule zurecht gemachte Aufsätze zu verlangen, wie sie in den jetzt massenhaft erscheinenden Aufsatzbüchern vorliegen — oft in alles weniger als empfehlenswerter Ausführung. Aber daß man auch ohne zu diesen künstlichen Mitteln zu greifen aus unserer Buchliteratur eine bessere und sorgfältigere, den Bedürfnissen der Schule mehr entgegen kommende Auswahl treffen könnte und sollte, ist allerdings meine Ansicht. Und oft kann mit ganz leisen Änderungen ein sonst nicht geeigneter Passus aus so einem Buch brauchbar gemacht werden.

Inhalts noch gar nicht getan, sondern wenn der Schüler von solcher Lektüre einen greifbaren Gewinn für seine Darstellungsfähigkeit davontragen soll, ist es nötig, daß ihm der Lehrer auch eine — natürlich möglichst kurz und praktisch gehaltene — ästhetische Analyse des Lesestücks gibt, ihn auf die Arten der Übergänge, die vorkommenden bildlichen Ausdrücke, besonders gelungene und gefällige Wendungen, auf Satzverknüpfungen u. dgl. hinweist. Sonst wandelt der Schüler durch diese Lektüre wie ein Mensch ohne Natursinn durch die Natur und weiß so wenig wie dieser hinterher, was er gesehen hat.

Ich weiß recht wohl, was für Gefahren dieser Betrieb der Prosalektüre in sich schließt, wie er bei ungeschickter Handhabung durch den Lehrer den Schülern langweilig, ja geradezu widerwärtig werden müßte. Um dem vorzubeugen, ist es, wie gesagt, notwendig, daß die gegebenen Erläuterungen sich aufs Nötigste beschränken, daß sie nur unter fortwährender Heranziehung der Schüler zur Mitarbeit, also ja nicht als zusammenhängender Vortrag, gegeben werden, und vor allem, daß sie den ästhetischen Zweck, den sie verfolgen, auch den Schülern als die Hauptsache erscheinen lassen, ja nicht den praktischen, stilbildenden Nutzen. Dieser soll nur tatsächliche Wirkung sein, ja nicht Zweck, am allerwenigsten Selbstzweck. Es ist damit nicht ausgeschlossen, daß der Lehrer gelegentlich einmal sagt: 'Seht, wie schön, wie plastisch dieser Gedanke hier ausgedrückt ist; stellt euch vor, wie schwer ihr euch wohl mit seiner Formulierung getan haben würdet, wie sehr es euch wohl mißlungen wäre!' Auch ist natürlich nichts dagegen einzuwenden, wenn der Lehrer einzelne besonders schöne Stellen, namentlich Aussprüche allgemeinen Inhalts und glücklich geprägte Definitionen, auswendig lernen läßt. Aber nichts wäre verfehlter, ja geradezu unwürdiger, als die Schüler dazu anzuhalten, sich einzelne Wendungen, Übergänge u. dgl. gedächtnismäßig einzuprägen wie lateinische Lektürephrasen.[1])

Natürlich sind das geeignetste Material zu derartiger Lektüre Lesestücke mehr historischen und beschreibenden Inhalts, weniger solche pathetischer oder eigentlich rhetorischer Art. Diese Forderung ergibt sich daraus, daß sie den Schülern Muster einer einfachen, klaren, natürlichen Gedankenentwicklung sein sollen. Daß sie deswegen trocken und langweilig sein müßten, wäre eine ganz falsche Schlußfolgerung, die alles weniger als meinem Sinn entspräche. Im Gegenteil soll auch ihr Inhalt ein möglichst fesselnder sein und sich keineswegs bloß an den Verstand wenden, sondern auch die Phantasie, das Herz und den sittlichen Willen bereichern und veredeln. Die Prosa Lessings, Schillers und Goethes

[1]) In seinem schon oben (S. 330 Anm. 1) zitierten Aufsatz stellt H. Schiller S. 11 die Forderung auf, daß 'der Schüler auf allen Stufen aus jedem Lesestück eine kleine Anzahl planmäßig vom Lehrer festgestellter sprachlicher Tatsachen teils im Wortschatz, insbesondere durch Erschließung der tieferen Bedeutung, teils in der Satzverbindung, teils in der Behandlung der Übergänge zu seinem Eigentum gewinnen müsse.' Wenn das so gemeint ist, wie es dasteht, enthält es eben die Übertreibung, die ich vermieden wissen möchte. Ich will nur, daß den Schülern die Augen geöffnet werden für jene sprachlichen Tatsachen, nicht daß sie ihnen gedächtnismäßig eingepfropft werden. Man streue nur den Samen aus und überlasse das weitere der natürlichen Wirkung.

möchte ich natürlich keineswegs ganz verbannt wissen, aber mit ersterer können wir doch nur sehr eklektisch verfahren, da die Lessingschen ästhetischen Theorien nun doch nachgerade etwas veraltet sind und seine Schriften durch ihren etwas einseitig polemischen Charakter und ihre pointierte Art ein für die Jugend ungeeignetes Element in sich schließen. Schillers ästhetische Schriften sind — ich glaube es sagen zu dürfen — zu schwer und doch wohl etwas zu rhetorisch gehalten, Goethe kommt an sich mit seiner Prosa kaum in Betracht. Was uns für die Schüler in reichlicherem Maße als bisher nottut, ist eben kernhafte, politisch-, kultur- und literarhistorische Prosa in Form möglichst abgerundeter und klar disponierter Lesestücke. Und zwar sollten hierzu auch die großen Historiker des vorigen Jahrhunderts Ranke, Sybel, Treitschke, Mommsen, auch unser neuester genialer Historiker E. Meyer herangezogen werden. Auch Moltkes und Bismarcks Reden und Briefe bieten genug der Jugend Verständliches, und es läßt sich aus ihnen leicht eine Auswahl treffen, die keinerlei politische oder religiöse Überzeugung verletzt. Die Reden, namentlich von Moltke, wären auch vorzüglich geeignet, um der Jugend einen Begriff beizubringen, daß Redekunst keineswegs, wie sie von einigen antiken Schriftstellern und vom Französischen her meinen können, identisch ist mit manierierter Rhetorik.

Auch die Natur und Geographie sowie die Ethnographie soll in der Prosalektüre der höheren Klassen nicht zu kurz kommen, ja sie darf es umso weniger, als sonst der Lehrplan der höheren Klassen ja keinerlei Gelegenheit bietet die Schüler in eine höhere Stufe der Betrachtung dieser Gebiete einzuführen, ihre Naturbeobachtung zu bereichern, sie an eine ideale Naturbetrachtung zu gewöhnen. Nur muß auch hier auf passende Auswahl, d. h. eine Auswahl möglichst abgerundeter Darstellungen, gesehen und auch die jüngere Literatur mehr in Betracht gezogen werden, als es gemeiniglich in unseren Lesebüchern geschieht. Riehl, Freytag, auch klassische Romanschriftsteller wie G. Keller, könnten viel mehr benutzt werden, als es geschieht.[1])

Wer je einmal Aufsätze oder allgemeiner gesagt Darstellungen solcher Art mit Schülern einer höheren Klasse gelesen hat, wird erfahren haben, wie dankbar selbst sonst schlechte Klassen für solche Lektüre sind, wie gern und aufmerksam sie den Erläuterungen des Lehrers folgen, wie nötig diese aber auch sind, wie wenig sich der Lehrer mit ihnen aufzudrängen braucht. Auch die Erfahrung wird er gemacht haben, wie schlecht die Schüler solche höhere Prosa lesen, wie ganz ungewöhnt ihre Augen und Ohren an diese Wort- und

[1]) Auch gegen gut und anregend geschriebene Abhandlungen philosophischer und ethischer Art läßt sich, wenn sparsam damit umgegangen wird, nichts einwenden, und ich möchte sie keineswegs ganz ausgeschlossen wissen. Jedenfalls sind sie tausendmal nützlicher als Produktionen der Schüler selbst über derlei Gegenstände. In Normanns Aufsatzbuch, das ich sonst nicht durchaus empfehlen möchte, findet sich ein sehr hübscher Aufsatz über die 'Kostbarkeit der Zeit' (S. 52. — 5. Aufl.), auf den ich als Beispiel verweisen möchte. — Im übrigen wird man gerade solche Stoffe um so eher vermeiden können, als hier Plato, Cicero und Xenophon ergänzend eintreten. — Auch freie geschmackvolle Übersetzungen aus antiken Klassikern, namentlich Thukydides, sollten in unseren Lesebüchern nicht ganz fehlen.

Satzverbindungen, diesen Rhythmus der Sprache sind, wie notwendig ihnen also eine Übung hierin tut. Natürlich! Sie selbst lesen ja solche Dinge zu Hause nicht, dafür sind sie ihnen zu langweilig. Aber in der Schule, wo die Gemeinschaftlichkeit ihre belebende Wirkung äußert, und Anleitung mit heilsamem Zwang sich vereinigt, da nehmen sie solche Lektüre gern und dankbar an.[1])

Ist es nun nicht ein wahrer Jammer, daß wir den Schülern der höheren Klassen diese Einführung in eine Prosalektüre voll des edelsten Bildungsgehaltes für Geist, Gemüt und Charakter nur so spärlich zuwenden, daß wir, anstatt ihnen möglichst viele solche Muster herrlichster Gestaltung ihrer Muttersprache zu bieten, ihren Geschmack daran zu bilden und zu bereichern, sie zwingen, ihre Muttersprache in unaufhörlichen Aufsätzen zu mißhandeln, und daß wir ihnen dann so viele deutsche Stunden weiter durch das kritische Zerpflücken und tadelnde Reproduzieren ihres mangelhaften Ausdrucks anfüllen? Und ist es nicht der ärgste Widersinn, daß wir meinen, dieselben Schüler, denen fast nie eine gute Prosa, d. h. eine abgerundete, zusammenhängende Prosadarstellung in die Ohren geklungen hat, denen das innere Gefüge einer solchen nie recht anschaulich geworden ist, die solche Darstellung kaum ordentlich lesen können, seien auch nur halbwegs im stande, eine solche Darstellung selbst zu produzieren? Müssen wir uns da nicht selbst beschuldigen, daß wir ernten wollen, wo wir nicht gesät haben, daß wir uns fortwährend gegen das ewig wahre Wort Goethes vergehen, daß man nicht das Schlechte tadeln, sondern das Gute tun, d. h. in diesem Falle es dem erst zeigen sollen, von dem wir es verlangen?

Zu der Erkenntnis, daß uns mehr Lektüre abgerundeter, nach Form und Inhalt mustergültiger Prosastücke nötig ist, muß uns übrigens noch eine besondere Überlegung führen. Wir können uns nicht darüber täuschen, daß entsprechend der Gesamtveränderung unserer sozialen Verhältnisse, der mehr und mehr zunehmenden Demokratisierung der Gesellschaft, das soziale Durchschnittsniveau unseres Schülermaterials gegen früher ein niedrigeres geworden ist, und daß somit die Zahl der Schüler, die nicht den fördernden Einfluß einer gebildeten Häuslichkeit genießen, gegen früher merklich gewachsen ist und noch immer wächst. Dieser Tatsache muß namentlich der Betrieb des deutschen Unterrichts Rechnung tragen, und in keiner Weise kann das besser und wirksamer geschehen, als durch Vermehrung der Prosalektüre in der obenbeschriebenen Weise. Es kommt noch hinzu, daß auch in den gebildeten Familien selbst, entsprechend dem ganzen Geist der Zeit, die Innerlichkeit des Familienlebens,

[1]) Unbedingt nötig ist es, daß der Lehrer selbst sehr viel vorliest, namentlich alle bedeutsamen, schwierigen Stellen. Denn nur *seine* Stimme dringt durch, und nur er beherrscht den Vortrag vollkommen, jedenfalls besser als die Schüler. Und eben auch auf die physische Wirkung aufs *Ohr* der Schüler kommt es an. Denn eben das ist ja das Unglück, daß ihre eigene Muttersprache in ihrer literarischen Gestaltung den Schülern viel zu wenig *lebende* Sprache ist. — Übrigens kann natürlich auch der Geschichtsunterricht und überhaupt jede Lesestunde, die Anlaß dazu bietet, zu solcher Lektüre benutzt werden. Es geschieht nur leider dies noch viel zu wenig, und unser immer noch viel zu sehr mit Einzelstoff überladener Geschichtsunterricht läßt uns zu wenig Zeit dazu.

wie sie sich namentlich in der Pflege gemeinsamer häuslicher Abendlektüre äußerte, entschieden im Schwinden begriffen ist. Hier muß die Schule einigermaßen ergänzend eintreten. Und wenn auch die Meinung Schillers (a. a. O., Zeitschr. f. Gymn. 1890 S. 17), daß der sprachbildende Einfluß des gebildeten Hauses durch keinen Unterricht ganz ersetzt werden kann, eine große wenn auch keineswegs allgemein gültige Wahrheit enthält, so muß doch geschehen, was möglich ist, um wenigstens einigen Ersatz zu schaffen.

Man wird einwenden, daß bei solch ausgedehntem Betrieb der prosaischen Lektüre die Pflege der Poesie, die Einführung der Jugend in die Meisterwerke unserer klassischen Dichter zu kurz kommen und der deutsche Unterricht an Frische und Gemütsgehalt bedeutend verlieren würde. Ich kann das nicht zugestehen. Denn erstens würde ja bei Einschränkung unserer deutschen Aufsatzübungen und deren so zeitraubender Besprechung so viel Zeit gewonnen werden, daß man die deutsche Prosalektüre in der Hauptsache nicht auf die Spolien der poetischen zu verweisen brauchen würde. Ferner könnte man wohl unsere Gedichte und Dramen im ganzen etwas natürlicher und weniger breit behandeln, als es gemeiniglich geschieht, und es könnte nur begrüßt werden, wenn die Notwendigkeit, mehr Zeit für Prosalektüre herauszubekommen, den Erfolg haben würde, unsere deutsche Poesie vor der gar zu intensiven, eingehenden Behandlung auf dem bekannten anatomischen Seziertisch im seminaristischen Stil zu bewahren.[1]) Und wenn der Gewöhnung unserer Schüler an altkluge, unreife kunstkritische Urteile, ihrer Einbildung, die tiefsten Gedanken unserer Dichter zu verstehen, ein Riegel vorgeschoben und der Neigung zu verstiegener Themenstellung ästhetischer Art der Brotkorb etwas höher gehängt würde, wäre dies gerade kein Schaden. Es würde damit einem recht bedenklichen Kultus der Unwahrhaftigkeit in Gestalt der Nötigung der Schüler zu unreifem, künstlich aufgeblasenem Gerede über Dinge, die dem jugendlichen Verständnis nun einmal noch nicht zugänglich sind, jedenfalls aber ihre Darstellungskraft übersteigen, entgegengewirkt werden. Tausendmal besser ist es doch, die jungen Leute lesen unter Anleitung des Lehrers ästhetische Aufsätze über das Gelesene, mustergültige, anregende Abhandlungen darüber, als daß sie selbst ein unschönes, holperiges Gestammel oder ein glattes, aber seichtes Phrasengeklingel über derlei Dinge zu Papier bringen zu ihrer und des Lehrers Qual und wahrlich nicht zur Stärkung ihrer Freude an den Meisterwerken unserer Poesie.

Überhaupt kann man wohl der Ansicht sein[2]), daß die poetische Lektüre

---

[1]) Ich verweise hier auf die andere Broschüre von O. Anthes 'Schulmeister und Dichter', mit deren Aufstellungen ich mich keineswegs bis in alle Einzelheiten hinein zu identifizieren vermag, die aber im ganzen einen ohne Zweifel richtigen und gesunden Grundgedanken vertritt, und über deren Übertreibungen herzufallen die am wenigsten ein Recht haben, auf deren Sünden diese Übertreibungen nur die natürliche Reaktion sind.

[2]) So hat sich Prof. Flierle-München in seinem überhaupt sehr beachtenswerten Vortrag auf der Generalversammlung des Bayr. Gymnasiallehrervereins in München (Ber. über die XXII. Gen.-Vers. d. Bayr. Gymn.-L.-Vereins 1903 S. 64) in diesem Sinn ausgesprochen. Er beklagt dort die ästhetische Überfütterung, der unsere Gymnasialjugend ausgesetzt sei.

auf unseren Gymnasien zurzeit einen zu breiten Raum einnimmt, daß sie ein ungesundes Übergewicht über die Prosa, speziell die historische, und, wie ich hinzufügen möchte, die beschreibende, erlangt hat. Und auch wer dies letztere nicht zu finden vermag und der Ansicht ist, daß die Einführung unserer Jugend in das tiefere, namentlich ästhetische Verständnis unserer deutschen klassischen Dichtwerke die Seele des Unterrichts in den höheren Klassen sein muß, wird nicht leugnen können, daß auch dies nicht bloß durch den direkten Betrieb poetischer Lektüre zu geschehen braucht, sondern daß auch hier der Prosa in der eben beschriebenen Weise mehr zu ihrem Recht verholfen werden kann, natürlich immer nur nach der Lektüre des betr. Dichtwerkes selbst — sei es in der Schule oder zu Hause. Um ein Beispiel anzuführen, so ist es meiner Ansicht nach geradezu ein Unrecht, die Schüler nicht mit der unvergleichlichen Analyse von Goethes Hermann und Dorothea in Scherers Literaturgeschichte bekannt zu machen. Sie sollte in keinem Lesebuche fehlen und unbedingt — natürlich nach der Lektüre der Dichtung selbst — von den Schülern unter der Anleitung des Lehrers im Unterricht gelesen werden. Dabei würde mehr herauskommen als bei drei Aufsätzen über Themen aus Hermann und Dorothea.[1])

Schwerer scheint ein anderer Einwand gegen meine Forderung intensiverer Pflege guter deutscher Prosalektüre in der Schule und entsprechender Einschränkung der Aufsätze zu wiegen, der Einwand nämlich, daß dieselben ein hervorragendes Erziehungsmittel zu energischer geistiger Anstrengung, zu

[1]) Ich möchte mit diesen Ausführungen übrigens keineswegs alle literarischen Themen verurteilt sehen und umgekehrt ebensowenig einer ausgedehnten Lehre von Prosastücken ästhetischen Inhalts das Wort reden. Ersteres wäre eine starke Übertreibung, letzteres von mir (nach dem, was ich über die 'ästhetische Überfütterung' unserer Jugend gesagt habe) eine große Inkonsequenz. Auch gegen die literarischen Themen ist neuerdings O. Anthes in seiner 'Schrift vom papiernen Drachen' heftig zu Felde gezogen. Ich halte diese Schrift, wie schon oben gesagt, für höchst lesenswert und wünsche ihr die weiteste Verbreitung. Aber das kann mir die Augen nicht verschließen gegen die Übertreibungen, die sich nun Anthes wieder nach der anderen Seite zu schulden kommen läßt, und die unfehlbar und sehr schnell zur Hyperkultur wilder Natürlichkeit führen müßten, wenn wir nach diesem Anthesschen Rezept handeln wollten. Zu dessen Übertreibungen gehört auch speziell das maßlose Eifern gegen die literarischen Themata auf S. 48 ff. Ästhetische Analyse scheint ihm identisch mit pietätloser Kritik, schonungslosem Zerreißen des Kunstwerkes, Gewöhnung an borniertes Schulurteil. Es ist aber doch keine Rede davon, daß sie damit identisch sein oder auf dies alles hinausführen müßte. In Wahrheit steht es so, daß, wo der Dichter nachweislich nach einem bestimmten Plan gearbeitet hat — wie es in allen Dramen und bei vielen Balladen der Fall ist —, die Schüler diesen Plan kennen lernen und sich eben durch den genauen Einblick in ihn mit Achtung vor der Geistesarbeit des Dichters erfüllen müssen. Sonst müssen sie meinen, die Genialität, die mühelose Offenbarung sei alles an einem solchem Kunstwerk, und das ist einfach nicht wahr. Und ob nun die Schüler die Besprechung des Kunstwerkes in der Schule verstanden haben, das muß gelegentlich auch einmal durch Aufsätze kontrolliert werden, wobei die Grenze für das 'wie oft' lediglich durch das in allen Gebieten bestehende μηδὲν ἄγαν gezogen ist, außerdem in diesem Falle durch die Erwägung, ob der Aufsatz nicht nach seiner formell-stilistischen Seite die Grenze der Darstellungsfähigkeit des Schülers überschreitet. Gegen diese Rücksicht wird freilich viel zu oft gefehlt.

Selbstüberwindung, zu selbsttätigem Schaffen von etwas Ganzem seien, daß es also der erzieherischen Wirksamkeit des Gymnasiums einen bedeutenden Abbruch tun würde, wenn man die an sich betrachtet gewiß keineswegs hohe Zahl von deutschen Aufsatzübungen auch noch weiter einschränken wollte. Ich könnte darauf erwidern, daß tatsächlich die bisherige Anzahl deutscher Schul- und Hausaufgaben, wenigstens bei uns in Bayern, keineswegs nach diesem eben bezeichneten Gesichtspunkt normiert war, sondern durch die m. E. ganz falsche Anschauung, daß sie vor allem als Stilübungen im deutschen Unterricht dienen müßten und könnten, und daß für diesen Zweck häufige deutsche Aufsätze nötig seien. Vom rein erzieherischen Standpunkt aus hätte man wohl stets mit einer geringen Anzahl auskommen zu können geglaubt. Ich könnte ferner darauf hinweisen, daß doch auch erzieherische Zwecke nicht über die Grenze des durch andere Rücksichten gebieterisch Erforderten und des an sich Erreichbaren hinaus verfolgt werden dürfen, wenn sie nicht in ihr direktes Gegenteil, in diesem Fall in Gewöhnung an Mißhandlung der Muttersprache und unwahres Phrasenmachen, umschlagen sollen. Ich könnte ferner daran erinnern, daß es unter allen Umständen pädagogische Grundregel sein und bleiben muß, das Schwerere nicht in Angriff zu nehmen, ehe das Leichtere bewältigt ist, also nicht Aufsätze von Schülern zu verlangen, die ein einigermaßen schwierigeres Prosastück noch nicht mit richtiger Betonung lesen oder seinen Inhalt in den Hauptzügen wiedergeben können, und die über einen ganz beschränkten Wortvorrat verfügen. Die Hauptsache ist aber, daß es an Gelegenheit, den Schülern harte Nüsse zu knacken zu geben, ihre Energie zu üben, auch dann nicht fehlt, wenn wir die Lektüre, d. h. die Rezeption gegenüber der Produktion etwas mehr in den Vordergrund rücken. Es ist nur nötig, daß die Schüler gezwungen werden, den Inhalt des Gelesenen in Form von Dispositionen, Inhaltsangaben, Gedankengängen wiederzugeben, oder umgekehrt einzelne im Lesestück selbst kurz gehaltene Partien ihrerseits genauer auszuführen — auch das freilich zunächst nur reproduzierend, d. h. auf grund des in der Schule unter der Leitung des Lehrers entworfenen Musters. Und das alles ist schon deswegen eine ganz unerläßliche, grundlegende und darum auch wichtigere Übung als die Aufsätze selbst, weil es ganz ausgeschlossen ist, daß die Schüler je eine wirkliche Anschauung von dem Verhältnis einer Disposition zur Ausführung und umgekehrt bekommen, daß ihnen sozusagen die Dimensionen beider im Vergleich miteinander innerlich lebendig werden, wenn sie beide niemals nebeneinander betrachten und niemals auseinander hervorgehen sehen — ebenso wie es ganz unmöglich wäre, aus einem Skelett des Menschen oder eines Tieres dessen Gestalt im Leben zu konstruieren und sich ein Bild von ihr zu machen, solange man nicht beide einmal abgebildet oder wirklich nebeneinander gesehen hat. Daher kommt es ja auch, daß die Ausarbeitung einer noch so guten Disposition für deren gute Ausführung herzlich wenig Garantie bietet, ja diese Ausführung erst recht zu einem schwierigen Kunststück macht — namentlich, wie allbekannt, infolge der eben durch eine gutgegliederte Disposition heraufbeschworenen Notwendigkeit zahlreicher schwieriger Übergänge.

Um hierin den Schülern wirkliche Übung beizubringen, müßte mindestens eine gegen jetzt dreifach vermehrte Zahl von Aufsätzen geschrieben — und unbedingt deren nochmalige verbesserte Anfertigung durch die Schüler verlangt werden. Ein wie viel einfacheres und wirksameres Verfahren ist es dagegen, den Schülern erst an ausgeführten Beispielen zu zeigen, daß keineswegs jeder einzelne Teil der Disposition in der Ausführung einen besonderen Abschnitt bilden muß, daß die besten Übergänge vielfach keine sind, daß auch die Einleitung oft in einem kurzen Satz bestehen, ja viel öfter als man glaubt überhaupt entbehrt werden kann.[1] Wenn das den Schülern durch innere und bis zu einem gewissen Grad sogar äußere Anschauung faßlich und geläufig gemacht ist, werden sie aus dieser Anschauung heraus eine Reihe der groben ästhetischen Fehler, mit deren Ersäufung in roter Tinte und Totreden in langatmigen Erörterungen wir uns jetzt plagen, von vornherein gar nicht machen, und außerdem ist noch der Gewinn erzielt, daß die Schüler einen stofflichen und ästhetischen Genuß an der Lektüre der betreffenden Lesestücke gehabt, ihre Kenntnisse erweitert, ihren Wortvorrat vermehrt, ihren Geschmack geläutert, kurz, daß sie eine Reihe inhalt- und formbildender Elemente in sich aufgenommen haben, ohne die aller Produktion die nötige Unterlage fehlt.

Daß jene oben geforderten Inhaltsangaben und Dispositionen zu durchgenommenen Lesestücken eine zu einseitige Übung in abstrakter Logik wären, wird man nicht behaupten können. Sie sind vielmehr eine Übung höchst realer Art, eine Übung in der scharfen Auffassung dessen, was wirklich dasteht, in der Unterscheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, kurz in jenem geistigen Sehvermögen, das zum Notwendigsten gehört, was es für den Gebildeten gibt, ja, was die einzige gesunde Basis zu allem Denken bildet, wie dies Hildebrand so treffend ausgeführt hat (S. 110). Und da nun, wie niemand bestreiten

---

[1] Die Verkennung der oben ausgesprochenen Wahrheit, daß eine gute Disposition, so unerläßlich sie als eine Vorbedingung zu einem guten Aufsatz ist, doch das Gelingen derselben an sich noch keineswegs verbürgt —, diese Verkennung ist der Grundirrtum in Neudeckers sonst so verdienstvoller und an den trefflichsten Bemerkungen reicher Schrift über den deutschen Aufsatzunterricht auf der obersten Stufe des Gymnasiums. Der Eifer des höchst berechtigten und nötigen Widerspruchs gegen haltloses, d. h. dispositionsloses Gefasel und die Erziehung der Schüler zu solchem hat ihn in der Werteinschätzung der Disposition viel zu weit getrieben, soweit, daß er diese im Grunde mit dem Aufsatz selbst so gut wie identifiziert. Und diese Gleichsetzung ist um so bedenklicher, als N. auch die Schwierigkeiten der Dispositionsherstellung selber bedeutend unterschätzt und der von ihm in sehr scharfsinniger und an sich überzeugender Weise aufgestellten Topik für Herbeischaffung und Ordnung des Materials eine fast möchte man sagen zauberhafte Wirkung auch solchen Themen gegenüber zuschreibt, die weit über das Bewältigungsvermögen und die Darstellungsgabe auch der besten Schüler hinausgehen. So hält er offenbar die äußerst verstiegenen Themen: 'Was die Epoche besitzt, verkünden tausend Talente, aber der Genius bringt ahnend hervor, was ihr fehlt' (S. 28) und 'Welche Bedeutung haben die bildenden Künste für das Wesen eines Volkes?' mit dem von ihm gegebenen Rüstzeug für vollkommen durchführbar durch Gymnasiasten, die ein solches Thema nie zu disponieren, geschweige denn auszuführen vermögen. Solchen Aufstellungen gegenüber vermögen einzelne sehr richtige und nüchterne Bemerkungen wie S. 24 und 27 nicht recht Eindruck zu machen.

wird, jeder deutsche Aufsatz seinem Inhalt nach nichts ist als eine fortwährende Anwendung dieses geistigen Sehvermögens — denn der Schüler sollte nur niederschreiben, was er intuitiv erfaßt hat, und daß er das gar so oft nicht tut, ist eben das Traurige —, so geht schon daraus hervor, eine wie schlechthin unentbehrliche Lehrstufe zum deutschen Aufsatz solche Übungen sind.

Freilich eine Gelegenheit, die Schüler im Ausdruck zu üben, sie zur möglichst konsequenten Formulierung eines Gedankens aus dem ihnen zu gebote stehenden Wortvorrat, zum immer erneuten Gebrauch ihres Kapitals an Ausdrucksformen zu nötigen, darf nicht fehlen. Hierzu haben wir aber das unvergleichliche Mittel der Klassikerübersetzung. Außerdem ergibt sich in jeder Unterrichtsstunde, keineswegs in der deutschen allein, Gelegenheit genug, einzelne Gedanken, die der Formulierung Schwierigkeiten bieten, durch die Schüler schnell schriftlich ausprägen zu lassen. Das ist dann eine wirkliche stilistische Übung, die auch korrigiert und durch die vom Lehrer festzustellende Musterfassung wirklich fruchtbar gemacht werden kann, während der Aufsatz, bei der Unmöglichkeit ihn häufig schreiben zu lassen und im eigentlichen Sinne zu korrigieren, dazu ein ganz unbrauchbares Mittel ist.

Es bedarf nicht erst des Einzelnachweises, daß es das Kleben an der deduktiven Methode ist, das uns bisher verhindert hat, auf die Anlehnung des deutschen Aufsatzes an gute prosaische Muster, auf das Schaffen einer fruchtbaren Grundlage für die eigene Produktion der Schüler, auf bessere Bereitung des Bodens, aus dem diese hervorgehen soll, mehr Bedacht zu nehmen. Man glaubte und glaubt noch viel zu sehr, mit einem trocknen Schema von Regeln auszukommen, und zwar sowohl für die Erziehung der Schüler in der Logik und Disposition des Stoffes[1], wie für ihre Gewöhnung an richtigen Einzelausdruck, den man durch fortwährende negative Kritik, durch Regeln, die man aus dem Mißbrauch ableitete, bessern zu können ernstlich glaubte.

Was man bei diesem System völlig übersah, war die fundamentale Tatsache, daß der Mensch durch die Natur an die induktive Erlernung und den unbefangenen Gebrauch seiner Muttersprache gewöhnt ist, daß also die induktive Methode, selbst wenn sie sonst nirgends angebracht wäre, im deutschen Unterricht auf allen Stufen die natürlich gegebene ist, und daß alles andere Verfahren, alles Systematische, sich nur sekundär und ergänzend auf dieser Grundlage der induktiven Gewöhnung aufbauen kann. Also kann auch die

---

[1]) Das ist auch der eigentliche Grund, weshalb man keinen richtigen Blick für die Schwierigkeiten der Themen hatte (und vielfach noch hat) und mit der größten Gemütsruhe Aufgaben von geradezu unsinniger Verstiegenheit stellte. Natürlich! Wozu sollte Beherrschung des Gegenstands von innen heraus nötig sein, nachdem man ihm von außen mit dem anlernbaren Schulschema so herrlich beikommen konnte? Es war der Scholastizismus vom reinsten Wasser. Dazu kam — und kommt noch —, daß sich die Lehrer der Pflicht, das Thema erst selbst durch eigene Ausarbeitung auf seine Brauchbarkeit zu prüfen, nicht bewußt waren, ein Punkt, über den es schwer ist, nicht noch etwas mehr zu schreiben als eine Satire.

Gewöhnung an das Schriftdeutsch sich in der Hauptsache nur diesem durch die Natur vorgezeichneten Verfahren anschließen, sie muß so weit als irgend möglich durch die stille Gewalt allmählicher Zuführung reinen guten Sprachgutes durch Ohr, Auge und Geist zu wirken suchen; erst daran kann sich dann Übung anschließen, ebenso wie man einen gesund gewöhnten Körper durch turnerische Übung noch gesünder und kräftiger machen, nie aber durch diese Übung eine gesunde Ernährung ersetzen, die Folgen einer schlechten abwenden kann.

Und was vom Ausdruck im einzelnen gilt, das gilt auch von der Komposition, dem Aufbau eines ganzen Aufsatzes. Auch hier ist alle Übung nutz- und ergebnislos, wenn sie sich nicht auf der Grundlage einer auf induktivem Weg erzielten inneren Intuition aufbaut, die nur durch die genaue, liebevolle Betrachtung guter Muster erreicht werden kann. So wenig man jemandem ein Verständnis für die in der Pflanzenwelt vorkommenden Blattformen lediglich durch einen Schematismus derselben beibringen kann, der doch die Fülle der wirklich vorkommenden in keiner Weise erschöpft, so kann auch nie und nimmer durch eine trockene Dispositionslehre eine wirkliche Anschauung der Formen erzielt werden, in denen sich die Gedankenentwicklung vollziehen soll. Denn diese beruht nicht auf einem rein synthetischen Verfahren, wie es die Übersetzung eines gegebenen deutschen Stückes in eine fremde Sprache ist — wenn man wenigstens auf den bekannten fremdsprachlichen *color* verzichtet —, sondern sie ist eine ohne den Hintergrund einer inneren Intuition nicht vollziehbare Tätigkeit, deren Produkte sich von einer lediglich deduktiv verfahrenden ebenso unterscheiden wie der bekannte Faustsche *homunculus* von einem richtigen Menschen. Jeder Aufsatz — hierin hat Anthes' vollkommen recht — ist ein Kunstwerk, soll wenigstens eines sein; und wenn es auch dabei so wenig wie bei irgend einer anderen Kunst, ohne Schule abgehen kann, so muß doch diese Schule auf Vermittlung durch lebendige, unmittelbare Anschauung beruhen, nicht auf bloßem formalistischem Regelkram, der an sich schon keine überzeugende Kraft hat und durch die tatsächlich den Schülern vor Augen tretenden Beispiele deutscher Prosa so und so oft Lügen gestraft wird.

Es ist merkwürdig: im fremdsprachlichen Unterricht haben wir uns von der rein deduktiven Methode mehr und mehr frei gemacht, in einem Grade sogar, der schon stark ans Übermaß streift und uns zu sehr die Tatsache vergessen zu machen droht, daß wir die fremden, d. h. die alten Sprachen eben auch deshalb treiben, um die Schüler auf irgend einem Gebiet in ein System angewandter Logik einzuführen, was nun einmal ein unentbehrlicher Bestandteil geistiger Bildung ist, und was einerseits nur an einer Sprache, anderseits nur an einer fremden, toten möglich ist, die das nötige *corpus vile* abgibt, welches die Muttersprache nie und nimmer, eine lebende jedenfalls nicht so gut sein kann wie eine tote. Aber im deutschen Unterricht stecken wir durch die ganze Art, wie wir der Jugend das Aufsatzmachen anlehren wollen, noch tief in der deduktiven Methode und haben uns immer noch nicht aus den Geleisen der alten ledernen Schulrhetorik herausgearbeitet. Das ist ein ganz paradoxer Zu-

stand, dessen wir uns nur noch nicht genug bewußt sind, sonst würden wir ihn selbst unerträglich finden.

Wenn ich nun eine Heilung dieses ungesunden Zustandes von dem oben ausgeführten Verfahren erwarte, so ist das natürlich nicht so gemeint, als ob ich deswegen den Aufsatz für entbehrlich halte. Ich bin weit entfernt von einer solchen Verstiegenheit. Als ergänzende Übung können wir den Aufsatz unmöglich entbehren, er wird eine angesehene Stellung im deutschen Unterricht immer behaupten. Aber er wird allerdings bei dem oben als notwendig bezeichneten Verfahren seinen Charakter als eigentliche Stilübung verlieren, er wird mehr zu einem Mittel der Kontrolle des auf induktivem Wege erreichten Darstellungsvermögens der Schüler werden, zu einer Prüfung ihres inhaltlichen Verständnisses durchgenommener Partien in Geschichte, Geographie und Klassikerlektüre, sowie ihrer deutschen Lektüre aller Art — mithin eine Informationsquelle über die Punkte, auf die wir bei der Behandlung der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre besonders zu achten haben. Und damit wäre wahrlich dem deutschen Aufsatz eine mehr als genügende Bedeutung auch weiterhin gesichert, er hätte auch dann noch der Aufgaben genug zu erfüllen. Und durch den Verzicht auf seinen Charakter als stilistische Übung würde er die Ausbildung der Schüler in dieser Beziehung in keiner Weise schädigen, im Gegenteil sie fördern, indem er zu anderer Pflege derselben mehr Raum schaffen würde. Denn wenn er nicht mehr Stilübung ist, kann die Zahl der Aufsätze eingeschränkt werden, und das wird jeder nur begrüßen können, der nicht der Ansicht ist, daß die Plackerei mit Korrekturen ein an sich für den Lehrer nötiges Ding, und ihr Verbundensein mit irgend einem Teil unserer Tätigkeit die eigentliche Probe auf deren Nützlichkeit sei.[1]) Und mit der stärkeren Betonung des Inhalts des Aufsatzes und seines Auf-

---

[1]) Wohin die Überschätzung des Wertes der Aufsatzkorrekturen führt, zeigt sich deutlich an den Ausführungen Wendts (Didaktik und Methodik des deutschen Unterrichts. 2. Aufl. 1905 S. 121). Hier wird die Forderung einer Nachbesserung durch die Schüler und deren nochmaliger Durchsicht durch den Lehrer aufgestellt. Selbst wenn diese theoretisch allerdings richtige und konsequente Forderung nicht die schwersten praktischen Bedenken bez. ihrer Durchführbarkeit gegen sich hätte, müßte wenigstens bei der in Bayern bestehenden Aufsatzzahl energische Verwahrung gegen solche Maßlosigkeiten der Ansprüche an die Leistungsfähigkeit von uns Lehrern gestellt werden. Wir sind denn doch keine wandelnden Fehlersiebe und Korrigierautomaten und haben, ganz abgesehen von unserer Pflicht zu wissenschaftlicher Fortbildung, auch im Rahmen unserer unmittelbaren praktischen Tätigkeit wahrlich wichtigere Aufgaben als diese zu erfüllen. Korrigiert können von den Schülern bloß die grammatischen Fehler werden, deren Durchsicht ja auch keinen großen Zeitaufwand erfordert. Alles Weitergehende ist vom Übel. *Sunt certi denique fines.* Das einzige, was geschehen kann, ist, daß der Lehrer über die hauptsächlichen stilistischen und grammatischen Fehler, die in dem betr. Aufsatz vorgekommen sind, eine Übung in der Klasse vornimmt — es wird sich hier natürlich hauptsächlich, freilich keineswegs bloß um die unteren Klassen handeln. — Auffällig ist, daß Wendt die Forderung der Anfertigung eines Musteraufsatzes durch den Lehrer und seiner Verlesung, die am besten zur Grundlage der Besprechung gemacht wird, nicht erhebt. Sie sollte, wenigstens von der Untertertia an, geradezu Vorschrift sein. Das wäre nötiger als die genauen Korrekturen.

baues im Gegensatz zum stilistischen Detail wird noch eine weitere Änderung gegenüber dem bisherigen Betrieb verbunden sein: die Aufsätze werden auch in den oberen Klassen kürzer werden. Bisher wurden sie hier doch zu sehr als Haupt- und Staatsaktionen betrachtet und behandelt, wenigstens geschah nichts, um die Schüler in dieser Auffassung zu stören. Die Themen waren entweder zu umfangreich, oder wenn sie — was bei der vielfach mangelnden gründlichen Prüfung ihrer Ergiebigkeit durch den Lehrer wohl ebenso häufig der Fall war — am Gegenteil litten, mußte sich der Schüler damit abquälen, dem mageren Stoff durch krampfhafte Streck- und Dehnungsbemühungen meistens in Form massenhaften Phrasenaufgebots eine den Forderungen des Schulanstands entsprechende Längenentwicklung zu verleihen. Verpönt war nichts so sehr als schlagende Kürze. Demgegenüber muß das *simplex dumtaxat et unum* wieder mehr Losung werden, der Aufsatz muß vom Kothurn mehr auf den natürlichen Gottesboden herabsteigen, das *ne multa, sed multum* muß auch hier mehr zu seinem Recht kommen. Und das wird um so mehr der Fall sein, je mehr der Schüler das Gefühl hat, daß es eben nicht vorwiegend auf eine stilistische, sondern auf eine im eigentlichen Sinn des Wortes reelle Leistung abgesehen ist. Warum soll nicht auch einmal ein vier bis fünf Seiten langer Aufsatz in einer höheren Klasse genügen, wenn nur das Thema nicht zu kindlich ist, und wenn es dem Schüler nur Gelegenheit gibt, wenn auch in engem Rahmen, etwas Ganzes, Flottes zu schaffen? Geht er dann doch schon mit ganz anderer Lust und Freudigkeit an die Arbeit — schon wegen der geringen Schreibarbeit. Und wenn man — was ja gewiß sehr berechtigt ist — Bedenken trägt, es den Schülern gar so leicht zu machen, so gebe man lieber einmal zwei kleinere Aufsätze auf einmal, als einen großen. Warum immer große Gemälde machen lassen und nicht dafür auch einmal ein paar kleine Bilder. Dies Verfahren hätte auch den Vorteil, daß man dann z. B. ein Gedicht von mehreren Seiten aus behandeln lassen und also das Verständnis desselben vielseitiger kontrollieren könnte. So wird z. B. der Lehrer aus Schillers Kampf mit dem Drachen gern mehrere Themen bearbeiten lassen. Er wird also gut tun, statt eines großen, umfangreichen Themas ein paar kleinere zu stellen, etwa: 'Welchen Eigenschaften verdankte der Ritter seinen Sieg?' und 'Der doppelte Kampf in Schillers Kampf mit dem Drachen' — oder 'Worin gleichen sich die Anfangs- und die Schlußpartie im Kampf mit dem Drachen?' — Auch kann der Lehrer so verfahren, daß er nur ein Thema — und zwar ein nicht umfangreiches — ausarbeiten und im übrigen noch ein oder zwei möglichst zusammenhängend stilisierte Dispositionsentwürfe über Themen desselben Gedankenkreises machen läßt. Dies letztere Verfahren wird sich namentlich bei Themen empfehlen, die aus Gebieten entnommen sind, welche der Natur der Sache nach besondere Ausdruckschwierigkeiten bieten — so z. B. Themen aus dem Gebiet geschichtlicher, ästhetischer, philosophischer Betrachtung. Auf diesem Gebiete gibt es eine Menge Themen, zu denen der Schüler Stoff genug hat, zu deren genauerer Ausarbeitung ihm aber die Fülle des Ausdrucks durchaus abgeht. Gerade mit solchen Themen werden von uns Lehrern oft die

größten Mißgriffe begangen. Sie sehen sich wunderschön an, man hat das Gefühl: 'da hat der Schüler prächtigen Stoff'. Und es ist auch so. Nimmt man sich aber — wie das selbstverständlich sein sollte — die Mühe, sich selbst an ihrer Ausführung zu versuchen, so sieht man, wie schwer man sich selbst schon mit der Formulierung tut, wie ungeeignet also das Thema zu genauer Ausarbeitung durch die Schüler ist. Also lasse man sie hierüber nur eine Skizze machen. Wenn sie sich dabei in Kürze des Ausdrucks üben, ist das noch viel segensreicher als das Gegenteil.[1]) — Als Beispiel nenne ich das Thema: 'Warum heißt Alexander der Große?' Der Lehrer in Untersekunda wird dies Thema sehr gern im Anschluß an den Geschichtsunterricht stellen. Aber seiner genauen Ausführung entsprechen die stilistischen Darstellungsmittel der Schüler in diesem Alter durchaus nicht. Also begnüge sich der Lehrer mit einer Skizze, vielleicht mit Ausführung nur eines Teils, des auf die kriegerischen Leistungen Alexanders bezüglichen, den die Schüler noch am ersten bewältigen können. — Ein anderes Beispiel ist das an sich gewiß höchst dankbare Thema: 'Welche Gegensätze treten uns in Goethes Hermann und Dorothea entgegen?' — ein Thema, das einen Durchblick durch das ganze Gedicht in sich schließt. Auf grund einer guten Erklärung des Gedichts in Unter- oder Obersekunda können die Schüler hierüber eine recht gute Disposition (in freier Form) liefern. Aber den stilistischen Anforderungen einer genauen Ausführung sind sie auch hier wieder durchaus nicht gewachsen. Solche Themen lassen sich also trefflich zur Ergänzung kurzer Aufsätze verwenden.

Eine besondere Bedeutung könnte dieses Verfahren für den Absolutorialaufsatz gewinnen. Auch hier hat bisher der stilistische Gesichtspunkt eine zu große Rolle gespielt, was um so verfehlter war, als bei einem Aufsatz, der innerhalb weniger Stunden, vielleicht bei ungünstiger Disposition, die gerade hier eine besondere Rolle spielt, und in aufgeregter Examensstimmung geschrieben wird, von ruhiger stilistischer Ausarbeitung keine Rede sein kann. Und wir wollen doch überhaupt keineswegs vorwiegend das stilistische Können der Schüler prüfen, sondern ihre Gedankenfülle und ihre Fähigkeit in der klaren Anordnung des Stoffs. Also teile man die Aufgabe, oder besser gesagt: man beschränke die stilistische Leistung auf die Bearbeitung eines Themas von geringem Umfang und gebe zur Ergänzung ein anderes zur bloßen Ausführung als Skizze. Der Schüler wird dann beides ruhiger anfertigen, er arbeitet nicht unter dem Druck des Gedankens, daß für ihn alles auf einer Karte steht, und für den Lehrer ist Korrektur und Beurteilung erleichtert.[2])

[1]) Auch Wendt a. a. O. S. 116 fordert mehr Dispositionen als Aufsätze. Nur möchte ich gegen Dispositionen im gewöhnlichen schematischen Sinne Bedenken erheben. Das trockene ineinandergeschachtelte Aufzählen der einzelnen Teile darf ja nicht zu viel getrieben werden. Man lasse möglichst in Sätzen und ohne zu viele Absätze stilisieren. Sonst wird ein unschöner Telegrammstil großgezogen.

[2]) Nicht ganz unterdrücken kann ich — trotz eigener großer Bedenken praktischer und auch prinzipieller Art — den Gedanken, ob nicht wenigstens neben einer produktiven Leistung der Schüler im Absolutorium auch eine reproduzierende in der Weise gefordert werden sollte, daß ihnen eine gedruckte deutsche Abhandlung (von etwa 7—10 Seiten) vor-

Ich glaube diesen Teil meiner Ausführungen nicht besser schließen zu können als mit einem Zitat aus der bekannten Sybelschen Broschüre 'Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache', gegen die ich im übrigen große Einwendungen zu machen hätte, in welcher mir aber der Gedanke, der den vorausgehenden Darlegungen zugrunde liegt, besonders treffend ausgedrückt zu sein scheint. Es heißt dort S. 31: 'Der deutsche Ausdruck ist als Wertmesser des Menschen brauchbar und wichtig, doch nur als einer unter mehreren; im Ausdruck allein erschöpft sich der geistige Wert eines Menschen nicht, auch nicht der Wert seiner Schulung.' Möchte das mehr festgehalten werden; eben dann wird das, was wir künstlich und mit Gewalt durch eine *ad hoc* aufgewandte Arbeit nie erreichen werden, auf natürlichem Wege, gewissermaßen von selbst sich einstellen: ein besserer, wertvollerer und gesunderer deutscher Ausdruck unserer Schüler im Mündlichen und Schriftlichen.

Freilich müssen hierzu noch einige negative Mittel, bestehend in der Beseitigung verschiedener hemmender Einflüsse besonders in den unteren Klassen, beitragen, worüber in einem zweiten Teil zu handeln sein wird.

---

gelegt würde, aus der sie eine gedrängte Inhaltsangabe zu machen hätten. Die Gedanken anderer zu verstehen, ist doch für die jungen Leute ein notwendigeres Ding, als ihre eigenen Gedanken vorzubringen, zumal zwangsweise und unter einer gewissen Nötigung zur Pose. Jedenfalls sollten solche Aufgaben zu den gewöhnlichen deutschen Probearbeiten häufiger verwendet werden.

EINE SCHÜLERAUFFÜHRUNG DER TAURISCHEN IPHIGENIE DES EURIPIDES

Von Johannes Ilberg

Schüleraufführungen griechischer Tragödien sind an den sächsischen Gymnasien nichts Seltenes. Es sind im Laufe der letzten Jahre, um einige Beispiele anzuführen, die Perser von afranischen Fürstenschülern dargestellt worden, der König Ödipus in Dresden, Ödipus auf Kolonos in Grimma, Antigone in Zwickau, Philoktet in Leipzig. Philoktet gab man in deutscher Übersetzung, ebenso in Grimma Iphigenie in Aulis, in Wurzen und Zittau Iphigenie auf Tauris von Euripides.

Die fünfundzwanzigjährige Jubelfeier des König Albert-Gymnasiums in Leipzig am 12. April d. J. bot Veranlassung, unter anderm ebenfalls ein griechisches Stück auf die Bühne zu bringen. Man wählte auf Vorschlag des Berichterstatters, dem die Einstudierung übertragen war, die Taurische Iphigenie, jedoch im Urtext. Für diese Wahl sprach der Umstand, daß zu erwarten war, auch die des Griechischen wenig oder gar nicht kundigen Zuschauer würden dem Gange der großenteils bekannten Handlung folgen können; die Hauptpersonen sind dem gebildeten Publikum vertraut, im übrigen sollte eine gedruckte Inhaltsangabe das Verständnis des Ganzen erleichtern. Ernsthafte Bedenken erregten nur die lyrischen Partien des Originals, denen eine geeignete neuere Komposition nicht zuteil geworden ist; eine griechische Tragödie ohne Musik vermöchte natürlich nur unvollkommen zu wirken. Aber hier fand sich ein Ausweg, der mit fast unverhofftem Glück betreten werden konnte.

Es ist mir nicht bekannt geworden, daß anderwärts eine Schüleraufführung des Stückes im Urtext versucht worden wäre. Die Aufgabe ist, wie mich die Erfahrung gelehrt hat, sehr dankbar; aus diesem Grunde möchte ich kurz erzählen, wie wir verfahren sind, um sie zu lösen; vielleicht unternimmt man hier und da bei festlicher Gelegenheit das Gleiche.

Da das Fest einige Wochen nach der Reifeprüfung stattfinden sollte, mußten wir von vornherein auf die Oberprimaner verzichten und die szenische Leistung einer Unterprima zumuten. Schauspielerisches Talent war uns vorher kaum bei einem der Beteiligten aufgefallen; auch während der ersten Lektüre des Stückes, für die zwei Wochenstunden des Sommerhalbjahrs verwendet wurden, trat wenig dergleichen hervor. Um einen möglichst guten Grund für das Verständnis des Textes zu legen, wurde eine wortgetreue schriftliche Nachübersetzung des Ganzen veranlaßt. Es versteht sich, daß bereits bei der Erklärung besonderer Wert darauf gelegt wurde, die Vorgänge auf der Szene an-

schaulich zu vergegenwärtigen und die Charaktere zu analysieren. Die Goethische Iphigenie war damals merkwürdigerweise fast keinem der Schüler bekannt; das war bedauerlich, hatte aber auch seine Vorteile für unsern Zweck. Ja ich möchte es didaktisch überhaupt für das Richtige halten, nicht, wie es wohl gewöhnlich geschieht, von Goethe ausgehend auf Euripides zurückzugreifen, sondern umgekehrt zu verfahren. Der Grieche kommt dann weit mehr zu seinem guten Rechte, und wenig läßt sich mit dem großen Eindruck vergleichen, den dann das Weiterschreiten zu unserm deutschen Dichter auf empfängliche Seelen macht.

Nach Beendigung der Klassenlektüre faßten wir die Verteilung der Rollen ins Auge. Es wurde eine Listenwahl vorgenommen, indem jeder Schüler das Personenverzeichnis nach seiner Ansicht besetzte. Bei der Stimmenzählung zeigte sich, daß die Ergebnisse fast durchweg mit dem Plane übereinstimmten, den sich der Lehrer gleichzeitig gemacht hatte; so war dieser Punkt ziemlich schnell erledigt. Sodann mußte der Rotstift in Tätigkeit treten. Die ca. 1500 Verse des Originals waren unter den obwaltenden Umständen für Darsteller und Zuschauer des Guten zu viel. Aus Gründen verschiedner Art, die hier im einzelnen nicht dargelegt werden können, wurde soviel gestrichen, daß etwas mehr als 900 Verse zu memorieren waren, von denen auf den Protagonisten (Iphigenie) über 350, auf den Deuteragonisten (Orestes) über 200 kamen. Der größere Teil der Streichungen entfiel auf lyrische, insbesondre Chorpartien, was aus äußerem Grunde, dem erwähnten Mangel einer Komposition, notwendig war, ohne daß darunter der Gang der Handlung irgendwie gelitten hätte. Wir verzichteten so auf die zweite Hälfte der Parodos (179—235) und auf die drei Stasima; an Stelle des dritten setzten wir eine musikalisch-pantomimische Einlage, da hier, nach dem Hinabschreiten des Weihezuges ans Meer, eine längere Pause markiert werden muß. Da wir eine weitere Verkürzung des Lyrischen weder vornehmen wollten noch konnten, wurde der Versuch gemacht, alle übrigen lyrischen Stellen für melodramatischen Vortrag einzurichten. Ich griff zu Glucks 'Iphigenie auf Tauris', deren liebliche und ergreifende Einfachheit mir recht wohl geeignet schien die Rhythmen des Textes zu begleiten. Die Anpassung glückte über Erwarten, und es erwies sich als ausführbar, nicht nur für die Parodos entsprechende Stücke aus Gluck zu entnehmen, sondern auch jedes der fünf Epeisodien melodramatisch vom Folgenden abzuheben. Zur musikalischen Belebung der Exodos entnahm ich ein Stück der Gluckschen 'Iphigenie in Aulis'. Allerdings mußte sich der Text bei diesem Kompromiß einige Streichungen und geringe Änderungen gefallen lassen, die mit möglichster Schonung vorgenommen worden sind. Bedingung des Erfolges war, daß jede gesprochene Silbe den richtigen Taktteil traf, ohne daß doch die Freiheit des natürlichen Vortrags darunter litt; es läßt sich denken, daß dies der schwierigste Teil der Einübung gewesen ist. Die Begleitung erfolgte durch Klavier und Oboe. Das Blasinstrument trug sehr wesentlich dazu bei, den lyrischen Stücken die charakteristische Klangfarbe zu geben.

Mit Anfang des Winterhalbjahres begannen szenenweise die Leseproben

und das Memorieren. Weihnachten war das Stück auf diese Weise durchgenommen und konnte probeweise von den Spielern mit Klavierbegleitung deklamatorisch im Zusammenhang vorgetragen werden. Nach den Ferien fingen wir an zu agieren, erst in unserer Aula, dann bald im großen Festsaal des nahegelegenen Zoologischen Gartens, der für die Aufführung in Aussicht genommen war und über 1500 Personen faßt. Ich glaube, die Beteiligten haben von ihren ersten Versuchen, einen großen Raum mit der Stimme zu beherrschen, für ihr späteres Leben Vorteil gehabt; man konnte übrigens dabei deutlich erkennen, wie eine griechische Tragödie auf große Raumverhältnisse berechnet ist und erst da zu rechter Geltung kommen kann.

Nun erst, da die jugendlichen Darsteller aus sich herausgehen konnten, entwickelten sie ihre Eigenart. Dazu kamen künstlerische Vorbilder. Nachdem schon im Sommer das Stadttheater die Glucksche Oper zur Aufführung gebracht hatte, fügte es ein günstiges Geschick, daß im Schauspielhaus Goethes Iphigenie mit hervorragender Besetzung der Hauptrolle in Szene ging und ebenda ein Berliner Ensemble den König Ödipus spielte. Wir benutzten natürlich die Gelegenheit daraus zu lernen, wenn auch darauf hingewiesen werden mußte, daß die Berliner Gäste den Ödipus, den sie in der Wilbrandtschen Übersetzung gaben, durchaus modernisierten, und daß sich unser Thoas sehr zu hüten habe, sich den Goethischen zum Muster zu nehmen. Als Stellungen und Aktion der Darsteller festere Gestalt gewonnen hatten, konnte daran gedacht werden, den Chor einzuüben. Zur Chorführerin gesellten sich sechs hellenische Jungfrauen, die freilich nur als stumme Personen mitzuwirken hatten; für ihren Einzug und Auszug wurden Diagramme entworfen, desgleichen für das Intermezzo, das an Stelle des dritten Stasimon treten mußte. So gingen wir schrittweis vorwärts, bis der ersehnte Tag der Hauptprobe gekommen war, an dem zum ersten Male mit Szenerie und Kostüm sich zeigen sollte, ob unsern Bemühungen Erfolg beschieden sein würde.

Ich beschränke mich nun darauf, den Verlauf der Aufführung zu beschreiben, die am 11. April hauptsächlich vor Lehrern, Schülern und deren Angehörigen stattfand, am 12. vor geladenen Ehrengästen und den in stattlicher Anzahl erschienenen früheren Schülern des Gymnasiums, und verbinde damit einige Betrachtungen, die sich mir unwillkürlich aufgedrängt haben. Das Stück wurde eingeleitet mit Glucks bekannter Ouvertüre zu 'Iphigenie in Aulis'. Den Hintergrund der Bühne bildete die Front eines dorischen Tempels; vor dem Tempel befand sich der blutgerötete, mit Waffenstücken geschmückte Altar der Artemis, der Mittelpunkt der ganzen Handlung. Im Zwielicht des frühen Morgens tritt Iphigenie voll Trauer aus der Tempeltür ins Freie und beklagt, auf den Altar gestützt, ihr Schicksal. Ein Traumbild der verflossenen Nacht, das ihr den Tod ihres Bruders zu bedeuten scheint, teilt sie, um böse Folgen abzuwenden, dem Licht der nunmehr aufsteigenden Sonne mit in ergreifender Schilderung. Keiner der Zuschauer empfand dabei, des sind wir sicher, die 'Nüchternheit echteuripideischer Prologe', die bekanntlich durchweg 'undramatisch' und verwerflich sind. Es folgt die Rekognoszierung des Tempels durch

Orest und Pylades, die soeben gelandeten, sodann die Parodos des Chores. Man vernimmt die ernste Einzugsmelodie (Gluck Nr. 16, Klavierauszug der Edit. Peters), nach deren ersten Takten der Chor erscheint. Als der Zug am Altar angelangt ist, schweigt die Musik, und die Chorführerin fordert zu andachtsvoller Stimmung auf; dann setzt die Melodie zweimal von neuem ein, wenn die Göttin begrüßt wird (ὦ παῖ τᾶς Λατοῦς) und wenn der Chor, mittlerweile an seinem Standorte angelangt, der Heimat gedenkt (Ἑλλάδος εὐίππου πύργους). Iphigenie ist unterdessen wieder aus dem Tempel getreten, begleitet von einer Dienerin mit der Totenspende. Von der Chorführerin angeredet, bejammert sie vor dem Altar ihr Unglück und das des totgeglaubten einzigen Bruders (ἰὼ δμωαί — θελκτήρια κεῖται mit wenigen Änderungen, begleitet durch die Arie Gluck Nr. 17 bis S. 74 ob.); hierauf gießt sie, den Altar umkreisend, die Spende zur Erde (ὦ κατὰ γαίας zu Gluck Nr. 4).

In starken Kontrast zu dieser feierlichen Szene, die ebenso wie der Prolog an das Spiel Iphigeniens nicht geringe Anforderungen stellt, tritt nunmehr der Bericht des rauhen skythischen Rinderhirten, der mit Fell, Wickelhosen, Filzkappe bekleidet, mit dem Kentron bewehrt heranstapft und grimmig, aber mit dem Unterton des naiven Naturmenschen seine Meldung von der Festnahme der beiden Fremden erstattet. Die auf den Abgang des Hirten folgende Rede Iphigeniens wurde stark gekürzt (abgeschlossen mit V. 350). Bald darauf erklingt eine neue Melodie (Gluck Nr. 25); der Hirt kehrt mit einem Genossen zurück, sie führen Orest und Pylades in Fesseln heran, die von der Chorführerin in melodramatischen Anapästen angekündigt werden.

Das zweite Epeisodion zeigt Orest in dumpfer Verzweiflung; vor kurzem erst ist er im Wahnsinnsanfall, von den Erinyen sich verfolgt wähnend, zusammengebrochen; sorglich ruhen auf ihm des Freundes Blicke. Während Iphigeniens Teilnahme sichtlich auf ihn wirkt, erregen seine kurzen Reden vom Schicksal Trojas und der griechischen Helden, vom Ende Agamemnons und der Ermordung Klytaimestras durch Sohnes Hand neuen Sturm im Herzen der Priesterin, der nur durch die Nachricht, der Bruder sei noch am Leben, besänftigt wird, so daß sie Fassung genug zu dem Gedanken findet, eine Brieftafel in die Heimat zu senden und dem Überbringer das Leben zu schenken. Die manchem einförmig dünkende Form der Stichomythie ist hier mit vollendeter Kunst vom Dichter verwendet worden, und die ahnungslosen Reden Iphigeniens an Orestes: 'O möchte dir doch mein Bruder gleichen, der meinen Augen entzogen ist' — dabei schaut sie ihm unverwandt ins Antlitz —, 'eitler Wunsch, daß dich deine Schwester bestatte, fern weilt sie vom Barbarenland', bewegen dem Hörer das Herz.

Näher rückt das furchtbare Verhängnis. Die beiden Taurer bringen Wasserkrug und Opfermesser aus dem Tempel, Iphigenie holt daselbst den Brief. Angesichts der unheimlichen Vorbereitungen beklagt der Chor den Todgeweihten und preist den Heimkehrenden glücklich; da beide jedoch diese Gefühle nicht teilen, bejammert er eines jeden Los. Es war ein Glücksfall, daß sich auch für die Dochmien dieses Kommos (κατολοφύρομαι σὲ τὸν χερνίβων

643 ff.) eine anpassungsfähige Arie von ganz gleicher Stimmung bei Gluck ('Ewig werd' ich sein gedenken' Nr. 19 S. 81 f.) finden ließ.

Nachdem so in Gegenwart der rohen Schergen das Mitleid mit den Jünglingen, dem die Priesterin nicht freien Lauf lassen durfte, zu rührendem Ausdruck gekommen ist, läßt der Dichter die Handlung im Anfang des dritten Epeisodions, um uns zu Atem kommen zu lassen, etwas ruhiger vorwärts schreiten, um dann in der bewundernswerten Erkennungsszene die Höhe seiner Kunst zu erreichen, wo uns tragischer *φόβος* und *ἔλεος* gleich mächtig bestürmen. Die ernste Schwurszene am Altar, die fein abgestufte, verschiedene Wirkung des wunderbaren Wiederfindens auf die Drei, der Wechsel ihrer Gefühle, wie die jubelnde Freude, zuerst bei dem Bruder, dann auch bei der Schwester durch das Bewußtsein der entsetzlichen Gefahr zerstört wird, in der sie sich befinden, das gehört zur schönsten und wahrsten Poesie und vermag heute noch im Innersten zu packen. Der 'Bühnengesang' (*ὦ φίλτατ', οὐδὲν ἄλλο — κακῶν ἔκλυσιν* (V. 827—899), der den Höhepunkt des Dramas ausmacht, erhielt seine Musik durch Glucks Begleitung zu der entsprechenden Szene von Guillards Text ('Mein Bruder!' 'O meine Schwester! ja du bist es' — 'Ihr Götter, schützet uns!' S. 122—125). Das Original erfuhr auch hier einige Striche und Änderungen; doch das wurde aufgewogen durch die schlagende Analogie, daß bei Gluck auf die Akkorde des ersten Erkennens die Empfindung reinsten Glückes in einem Andante breit ausströmt und dann plötzlich ein erregtes, ja entsetztes Allegro einfällt, ganz wie bei unserem Dichter mit den Worten *ὦ μελέα δεινᾶς τόλμας, δείν' ἔτλαν* (V. 868). In sprachloser Umarmung verharrt das Geschwisterpaar am Schlusse der Szene.

Welche Skala von Affekten hat Euripides bis hierher mit den einfachsten Mitteln uns vorgeführt und nachfühlen lassen: Heimweh, Geschwister- und Freundesliebe, Verzagtheit, Verzweiflung und kühnes Selbstvertrauen, Erstaunen und höchsten Jubel, tiefste Trauer und ratloses Entsetzen. Es war wohl unmöglich, diese Töne zu überbieten, so mußte er im weiteren Verlauf auch in anderer Weise den Geist der Hörer anregen und beschäftigen. An Stelle der Empfindung tritt der kühle, fast rücksichtslose Verstand, für den Griechen eine selbstverständliche Ergänzung; energisches Handeln kommt zu seinem Recht; ungewöhnliche Vorgänge und neue Personen fesseln bis zuletzt.

Pylades mahnt, unverzüglich auf die Rettung bedacht zu sein. Orests Bericht von den Verfolgungen der Erinyen und von Apollons Verheißung leitet die Beratung ein, wie man dem Tode entgehen und das Götterbild wegführen könne. Den Gedanken, in dieser Not den König zu morden, weist Iphigenie ab und schlägt vielmehr vor, wiederum in einer auf und ab wogenden, meisterhaft geführten Stichomythie, sie wolle erklären, das Götterbild sei durch die Berührung des fremden Mannes, eines Muttermörders, befleckt und müsse, wie die beiden Fremden, am Strande mit Meerwasser entsühnt werden; so könne man es entführen und gemeinsam zu Schiffe flüchten. Nachdem die Jungfrauen des Chores Geheimhaltung des Planes geschworen, beten alle zu ihrer Göttin um Zustimmung und Hilfe. Die Worte der Priesterin (*ὦ πότνι', ἤπερ μ'*

Αὐλίδος V. 1082 ff.) werden durch ein Andantino Glucks (Nr. 18) begleitet, das sich bis zum Verschwinden Iphigeniens in den Tempel fortsetzt.

Bald nach Auftreten des Thoas mit zwei Trabanten zeigt sich jene wieder in der Tempeltür, das Götterbild auf dem Arm. Wir hatten eine polychrome, archaische Artemis mit Bogen, die nach genauen Angaben des Hrn. Prof. Studniczka vom Konservator des Antikenmuseums der Universität sehr schön angefertigt war. Prof. Studniczka hat uns auch sonst, besonders bei der Kostümierung, in höchst dankenswerter Weise mit Rat und Tat beigestanden. Die beiden Diener der Priesterin setzen einen Korb mit einer Fichtengirlande am Altar nieder; sie selbst teilt dem König auf seine verwunderte Frage mit, was sie eben mit dem Bruder verabredet hat, dem beschränkten Barbaren gegenüber leise ironisch, von oben herab im Bewußtsein ihrer Priesterwürde und ihres Hellenentums. Thoas billigt ahnungslos ihre Maßnahmen, sendet die Diener hinein, um die Fremden gefesselt und verhüllt herauszugeleiten, den einen seiner Trabanten voraus, um das Volk fernzuhalten, der andere, waffenlose, soll am Zuge teilnehmen; er selbst verhüllt sein Haupt gleichfalls, um nicht der Befleckung zu verfallen, und zieht sich dann in das Heiligtum zurück. So setzt sich der Weihezug in Bewegung: voran Iphigenie mit dem Götterbild und einer Lustrationsfackel, ihr folgend ein fackeltragender Begleiter, sodann die verhüllten Gefangenen mit ihren Hütern, ein malerisches Bild. Bei ihrem Abgang setzt Glucks Hymne ein 'Du, o Tochter der Latone, leihe diesem Flehn dein Ohr' (Nr. 26 S. 119 f.), deren Rhythmus sich an die trochäischen Tetrameter der vorausgehenden Szene gut anschließt.

Die 64 Takte der auf dem Klavier mit teilweiser Begleitung der Oboe in mäßigem Tempo vorgetragenen Hymne boten Spielraum genug, ein pantomimisches Intermezzo auszuführen: der zurückgebliebene Chor trifft zum Schein die letzten Vorbereitungen zum Menschenopfer, das Thoas befohlen. Nachdem der Chor zuerst die Göttin angerufen (in der Tat um Gelingen der Flucht), bekränzen zwei Jungfrauen den Altar mit einer Girlande; hierauf erfolgt ein Umzug der Choreuten; zuletzt umkreist die Chorführerin segnend den Altar und hebt die Hydria herab. Da plötzlich ein neuer, unerwarteter Kontrast. Der Geleitsmann Iphigeniens kehrt in höchster Erregung vom Strande zurück und verkündet den Fluchtversuch. Vergeblich sucht ihn die Chorführerin voll Geistesgegenwart auf falsche Fährte zu bringen; Thoas tritt hervor und nimmt die Meldung entgegen, deren Ausführlichkeit (wir kürzten den Bericht allerdings ungefähr um die Hälfte) vom Dichter sorglich motiviert wird. Als Thoas sodann unter dem Jammer des Chores zur Verfolgung aufbricht, erscheint Athena als rettende Gottheit, eingeführt durch ein Motiv aus Glucks 'Iphigenie in Aulis' (Nr. 4 S. 30, Arie des Kalchas: 'Ihr Könige so hoch, und doch Sterbliche nur, blickt her und seht hier eure Schwäche!'). Da ein Theologeion nicht angebracht werden konnte, hatten wir die Göttin auf ein Postament vor die Tempeltür gestellt und enthüllten sie plötzlich durch Zurückziehen eines zwischen den Säulen angebrachten Vorhangs, der nach dem Eintritt des Königs zu den Sühnungszeremonien (vgl. 1215 f.) zugezogen worden war. Thoas fügt

sich den Weisungen der Gottheit in Demut; Athena verleiht den Absegelnden günstigen Wind und verspricht ihr Geleit. Indem die Musik jene majestätische Arie von neuem anstimmt und bis zu Ende fortführt, ordnet sich der Chor, ruft den Geretteten Segenswünsche nach und zieht, der eigenen Heimkehr versichert, unter dankbarem Gebete langsam ab.

Für den Berichterstatter, der die Aufführung sich aus den ersten Anfangsgründen hatte herausentwickeln sehen, hatten die Schlußworte *μάλα γὰρ τερπνὴν κἀνέλπιστον φήμην ἀκοαῖσι δέδεγμαι* ihre besondere Bedeutung; die tiefe und einheitliche Wirkung des Ganzen war in der Tat überraschend. Er hält es nicht für lächerlich, selbst am Ende Bravo zu sagen, wenn es einem großen Dichter und unserer guten humanistischen Sache gilt. Ich weiß wohl, daß es ein Versuch war, zu dessen Gelingen eine Reihe von günstigen Umständen beitragen mußte. Ein lieber Freund und großer Kenner schrieb mir aus der Ferne, er denke skeptisch über die Sache, die Neunte Symphonie von einem Schülerorchester würde etwas Ähnliches sein. Wir bereuen dennoch nicht, diese Töne angestimmt zu haben. Den fremdartigen Eindruck des Dionysischen Spieles zu erreichen, wie ihn etwa Wilamowitz in seiner Einleitung zum Herakles so anschaulich schildert, konnte natürlich unsere Absicht nicht sein. *Est quadam prodire tenus, si non datur ultra* ist ein bescheidenes, aber bewährtes Pädagogensprüchlein. Es braucht den Lesern dieser Blätter nicht wiederholt zu werden, daß kein griechischer Dramatiker auf sein eigenes Volk und auf die Weltliteratur direkt und indirekt einen so starken Einfluß ausgeübt hat wie Euripides; es ist gut, das unseren Schülern nicht allein zu sagen und an Beispielen zu zeigen, sondern sie auch einmal unmittelbar empfinden zu lassen, worin diese Macht ihren Grund hatte. Gerade für Euripides sind sie um so eher zu gewinnen, weil auch er ein Moderner war. Sie hören und lesen so manches darüber, wenigstens unsere Großstadtjugend, 'edle Einfalt und stille Größe', das seien überwundene Vorstellungen, daran glaubten nicht einmal mehr die Philologen; und in gewissem Sinne ist das ja richtig, wir freuen uns der Ergebnisse unserer differenzierenden Forschung, die uns die Dinge im historischen Zusammenhang, in so viel reicherer Fülle, schärfer, intimer, menschlicher kennen gelehrt hat. Gerade Euripides aber — es ist ja durchaus nicht der einzige — vermag doch zu zeigen, daß man Menschen und Umwelt schildern kann wie sie sind, nicht nur wie sie sein sollen — um an ein altes Kunsturteil zu erinnern —, ohne dabei den harmonischen Eindruck zu zerstören, den das echte Kunstwerk macht, und daß der Realismus der Schilderung und die widerstreitenden Gedanken einer kämpfenden Seele die Form nicht zu zerbrechen und die Würde der Dichtung nicht herabzuziehen brauchen. Wir müssen diesen Dichter hochhalten, an den sich in der Gegenwart so trefflich anknüpfen läßt mit den Fortgeschrittneren unserer Schüler, wenn auch die Kritik nicht schweigen darf. Daß diese aber nicht ungerecht und kleinlich richte, nach vorgefaßtem Maßstab verwerfe, was nicht nach ihrer Regeln Lauf, dazu hilft auch, daß man ein Ganzes zeigt und gelegentlich einmal ein Wagnis unternimmt wie die geschilderte Aufführung.

NACHWORT. Im Anschluß an das Vorstehende sei folgende Zuschrift des Hrn. Dr. Wilhelm Barth in Athen vom 3. Mai d. J. mitgeteilt:

'Bei Gelegenheit des Internationalen Archäologenkongresses brachte die unter dem Vorsitze des Universitätsprofessors G. Mistriotis seit zehn Jahren in Athen tätige «Gesellschaft zur Aufführung antiker Dramen» Sophokles' Antigone im panathenäischen Stadion im Urtexte zur Darstellung. Den Chor bildeten Studenten der Athener Universität, den Kreon spielte ein junger Philologe, den Haimon und den Teiresias Studenten, die Antigone und die Ismene zwei Damen der Athener Gesellschaft, die Eurydike eine Lehrerin, also sämtlich Dilettanten; trotzdem verstanden es die Darsteller, die Zuschauer, die sich auf 5—6000 beliefen, von Anfang bis zu Ende zu fesseln, ja lebhafte Begeisterung und tiefe Rührung hervorzurufen. Die Aufführung war in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Zum ersten Male wurde bei ihr der Versuch gemacht, Dörpfelds Bühnentheorie in die Praxis umzusetzen. Durch die Herstellung eines Bühnenhauses nach seinem Entwurf war die Sphendone des Stadions zu einem geschlossenen Theaterraume umgewandelt worden; die Schauspieler traten mit dem Chore in der in dieser Weise neugebildeten Orchestra auf, während die Musiker, denen die Begleitung der Chorgesänge oblag, durch die hohe Rampe der ersten Sitzreihe den Zuschauern ziemlich verborgen waren, so daß sich die Begleitung in keiner Weise aufdrängte. Die Akustik ließ in dem ungeheuren, unbedeckten Raum nichts zu wünschen übrig; selbst auf den höchsten Sitzreihen waren die Schauspieler im allgemeinen noch ziemlich gut zu verstehen. Manchem der fremden Gäste mag freilich ein gut Teil des Dialogs verloren gegangen sein, da ihm die ungewohnte neugriechische Aussprache nicht geringe Schwierigkeit bereitet haben muß. Charakteristisch war das Interesse, mit dem die große Menge die Entwicklung des Dramas verfolgte, und wie sie bei besonders packenden Stellen mit ihrem Beifall nicht kargte, ein Beweis, wie trotz des alten Gewandes ein Verstehen des Textes für einen einigermaßen gebildeten Neugriechen sehr wohl möglich ist, um so mehr natürlich, je mehr Gymnasialbildung er genossen hat; ist er auch nicht im stande, jedes einzelne Wort zu erfassen, so hilft ihm der Zusammenhang darüber hinweg. So läßt es sich auch erklären, wenn der Originaltext der Evangelien und anderer kirchlicher Bücher dem Verständnis selbst ungebildeter Neugriechen zugänglich ist, was vielfach in Deutschland bezweifelt zu werden scheint: unter den nicht mehr im lebendigen Gebrauche befindlichen Elementen der Sprache gibt es so zahlreiche allgewohnte, daß sie das Erfassen auch jener erschließen.'

'Die erwähnte «Gesellschaft zur Aufführung antiker Dramen» hat außer der Antigone auch schon die Elektra, den König Ödipus und den Aias des Sophokles, sowie die Taurische Iphigenie und die Medea des Euripides zu wiederholten Malen auf die Bühne gebracht, stets unter großem Beifall des Publikums. Für die Komposition der Chorgesänge wird für jedes Drama eine Preiskonkurrenz ausgeschrieben, bei der unter anderem gefordert ist, daß die alten Metra so viel wie möglich berücksichtigt werden, eine Bedingung, die sich bei dem Charakter der neueren Musik nur sehr schwer erfüllen läßt: trotzdem ist der Erfolg dieser Konkurrenz in einigen Fällen durchaus günstig zu nennen, zu König Ödipus z. B. hat ein früherer Schüler des Wiener Konservatoriums, Zachariades, eine recht gute Musik geschrieben, die aber leider nicht im Druck erschienen ist. Einige dieser Kompositionen beruhen auf Elementen aus den neugriechischen Volksliedern, in denen vielleicht manches aus der altgriechischen Musik erhalten ist; es mag bei dieser Gelegenheit erwähnt werden, daß vor kurzem von dem Komponisten der Chorgesänge

zur Taurischen Iphigenie, G. Pachtikos, eine Sammlung von 260 solchen Volksliedern aus allen Teilen des griechischen Orients mit den Originalmelodien in unserer Notenschrift herausgegeben worden ist, ein Buch, das für die Leser der Neuen Jahrbücher von großem Interesse sein dürfte.' —

Die Singstimmen von G. Pachtikos zur Iphigenie liegen mir jetzt vor (*Ἡ μελοποιΐα τῶν χορικῶν καὶ τῶν κομμῶν Ἰφιγενείας τῆς ἐν Ταύροις τοῦ Εὐριπίδου.* Athen 1901). Die Komposition ist von der 'Gesellschaft zur Aufführung antiker Dramen' mit dem Preise von 1500 Dr. ausgezeichnet worden. Sie schließt sich meist an griechische Kirchen- und Volksmelodien an und ist in den Chorpartien dreistimmig, mit Orchesterbegleitung für Streichinstrumente versehen. Nicht gesungen, sondern gesprochen wird das *μέλος ἀπὸ σκηνῆς* V. 827—899, die Erkennungsszene; dafür ist nur Instrumentalbegleitung vorgeschrieben, und zwar die Melodie eines anatolischen Tanzliedes von Kappadokien (*Δημώδη Ἑλλην. ᾄσμ.* Nr. 1), das auch eine Wiedererkennung, von Mann und Frau, schildert und von dem kühnen Patriotismus des Komponisten vermutungsweise auf das Altertum zurückgeführt wird. Die Musik hält sich in den griechischen Tonleitern und macht auf unser Ohr einen fremdartigen, dabei keinen einheitlichen Eindruck. Gelegentlich hört der Kenner Anklänge an die Reste althellenischer Musik heraus wie das Seikiloslied. Es war das Bestreben von Pachtikos, den antiken Rhythmus streng zu wahren; doch ist mir eine lange Reihe von Stellen aufgefallen, wo das nicht geschehen ist, er beherrscht offenbar die altgriechische Metrik nicht ausreichend. Die ganze Tragödie ist mit dieser Melopöie zuerst im Oktober 1901 fünfmal in den Theatern Athens aufgeführt worden, darunter einmal für sämtliche Schüler der athenischen Schulen. 18 junge Mädchen bildeten den Chor, sie hatten zwei Monate lang unermüdlich geprobt. Das fast gänzlich ungekürzte Stück nahm drei Stunden in Anspruch — man ersieht daraus, welche Genußfähigkeit im Altertum drei Tetralogien voraussetzten, wie sie dem athenischen Publikum an drei aufeinanderfolgenden Tagen geboten zu werden pflegten. Vgl. L. Bürchner, Neueste Kompositionen der lyrischen und chorischen Gesänge antiker Dramen in der Beilage zur Allg. Zeitung 1903 Nr. 71 S. 562 ff.



Sardonyx in Florenz
(nach Furtwängler, Die ant. Gemmen Taf. LVIII 6)

ZUR PÄDAGOGISCHEN LITERATUR DES XVIII. JAHRHUNDERTS

Von Felix v. Kozlowski

Daß die pädagogischen Bestrebungen des XVIII. Jahrh. im engen Bunde mit den literarischen Strömungen jener Zeit stehen, ja teilweise direkt mit ihnen zusammenfallen, ist ebenso bekannt wie ihre alle in Betracht kommenden Gebiete umfassende Wirksamkeit. Der universelle Zug des Zeitalters der Humanität konnte nicht auf dem bis dahin fast gänzlich vernachlässigten Gebiete der Erziehung des Landvolkes unwirksam bleiben, von dessen trostlosem geistigen und materiellen Zustande Schriftsteller wie Rochow, Garve, Nikolai u. a. unwiderlegliches Zeugnis ablegen, und auch hier mußte ein notwendiger Niederschlag dieses Strebens in volks- und kinderfreundlichen Schriften zutage treten, von deren übergroßer Menge nur die Rochows und Johann Georg Schlossers literarhistorischen Wert beanspruchen dürfen. Rochows 'Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute, oder zum Gebrauch der Dorfschulen' (Berlin 1772) war schon Schlossers 'Katechismus der Sittenlehre für das Landvolk' (Frankfurt 1771) vorangegangen, der, wie Koberstein (Lit.-Gesch. III 496) urteilt, 'eins der besten Volksbücher' ist, 'die wir aufzuweisen haben'. Der Schwager Goethes zeigt in diesem Schriftchen eine Gesinnung für die sittlich-religiöse, ökonomische und politische Hebung des Bauernstandes, wie er sie später als badischer Oberamtmann in Emmendingen nicht ohne eine gewisse seiner Natur gemäße eigensinnige Rechthaberei in die Tat umzusetzen versuchte. Wie Rochow verband Schlosser Theorie und Praxis miteinander, blieb aber trotz seiner weiteren Interessen für das niedere wie höhere Erziehungswesen im ganzen ein pädagogischer Dilettant, während jener auf einem beschränkten Felde persönlich erprobte, was er schrieb, und das schrieb, was er persönlich erprobt hatte. Beide, Rochow wie Schlosser, sind Idealisten im Sinne ihrer Zeit, die Aufklärung und Weltverbesserung zum Zwecke allgemeiner Glückseligkeit auf ihr Panier geschrieben hatte, aber der erste schaffte etwas Positives, und der letzte mühte sich in einem fruchtlosen Kampfe mit erfahrenen Schulmännern um Anerkennung von Ideen, welche die Erziehung für die unmittelbare Arbeit des Lebens einseitig betonend bei aller guten Absicht doch mit Recht den Widerspruch herausforderten. Man lese, was mit Bezug hierauf E. Gothein in seiner Schrift 'Johann Georg Schlosser als badischer Beamter' über den jahrelangen erbitterten Kampf Schlossers mit dem Kirchenrat Sander (S. 56 ff.) erzählt, und man wird mit ihm zugeben, daß dieser Kampf 'einen interessanten Beitrag zur Geschichte der Pädagogik im vorvorigen Jahrhundert bietet'. Auf jeden Fall

aber nehmen Schlossers pädagogische Ansichten und Bestrebungen im Zusammenhange mit seiner anderen weitverzweigten literarischen und teilweise praktischen Tätigkeit auf juristisch-politischem, geschichtlich-philologischem, ästhetisch-philosophischem und religiösem Gebiete eine Stellung ein, die ihnen in einer umfassenden Würdigung des Lebens und Wirkens dieses hervorragenden und interessanten Mannes eine eingehende Betrachtung sichert. Schlossers pessimistisch angelegte Natur hatte die seltene Fähigkeit, den Dingen eine Seite abzusehen, die anderen verborgen geblieben war. Er erzielte daher große Wirkungen in der Opposition; so gehört z. B. seine von der Pädagogik bisher wenig beachtete Kritik der Philanthropine in seinen vier Schreiben an seinen Freund, den Baseler Ratsschreiber Isaak Iselin, zu dem Geistvollsten, was über jene berühmten Erziehungsanstalten gesagt worden ist. Auch hier urteilt der idealistische Pessimist, der zwar das Ideal der Erziehung zum vollkommenen Menschen in Kopf und Herzen trägt, aber sein Jahrhundert zu keiner idealisierten und ganz guten Erziehung für reif erklärt. 'Ehe Deutschland nicht ganz umgegossen wird, ist eine vollkommene Erziehung das grausamste Geschenk, das man einem Jungen geben kann, den seine Natur nicht selbst vom Fleetditch weg zieht.' Die Philanthropine Basedows und Salis' wollen die Menschen ausrüsten mit aller Menschenkraft, soweit dies physisch und geistig möglich ist, aber diese Menschen sind zu Joch und Wagen verdammt. 'Wie werden sie ausschlagen und springen, wenn sie künftig in Gleis und Furche bleiben sollen; wie werden sie löcken wider den Stachel, bis sie zugrunde gehen!' Ja vielleicht sind die Menschen schon zu weit von der Natur entfernt, daß je ein Jahrhundert reif werden wird, die Erziehung dem höchsten Menschheitsideale gemäß zu gestalten. Man hört Rousseausche Klänge, aber Schlosser gestaltet alles originell und selbständig.

Nirgends mehr als im XVIII. Jahrh. sind bald und meist dauernd gleichgesinnte Geister in Beziehungen zueinander getreten. Im 93. Handschriftenbande der noch lange nicht ganz ausgeschöpften Gleimschen Familienstiftung zu Halberstadt finden sich fünf ungedruckte Briefe Schlossers und vier Briefe Rochows[1]) an Gleim, die, teilweise in vieljährigen Abständen voneinander geschrieben, die freundschaftlich gebliebenen Gesinnungen dieser Männer zum Vater Gleim dokumentieren. Rochow hat auch als Domkapitular des hohen Stiftes Halberstadt mit dem Domsekretär und Kanonikus Gleim mancherlei persönliche und amtliche Berührungen gehabt. Aus den Briefen Schlossers, den Gleim persönlich nicht kennen gelernt hat, sei eine Stelle über den oben erwähnten 'Katechismus der Sittenlehre u. s. w.' mitgeteilt: 'Wenn ich mit meinem moralischen Catechismus auch den Entzweck nicht ganz erreichen kan den ich mir vielleicht zu schwärmerisch vor setzte, so ist es mir doch eine unschätzbahre Belohnung daß alle die Männer die ich hochschätze meiner geringen

[1]) Die Briefe Rochows an Gleim hat Jonas in seinem Buche 'Litterarische Korrespondenz des Pädagogen Friedrich Eberhard von Rochow mit seinen Freunden' (Berlin 1885), unter anderen zerstreut, nach einer aus den Originalen von zweiter Hand gemachten nicht völlig getreuen Kopie abgedruckt.

Arbeit Beyfall schenken. Nicht allein aber das Landvolck auch der feinere Theil der Welt, auch der gelehrte Theil brauchte einen änlichen Catechismus. Jener, damit er sehen lernte, daß der wahre Adel, die wahre Lebensart auf der Tugend beruhe; dieser, daß er endlich einmal aufhöre seine Schüler in dem moral. Feenreich herum zu führen, in welchem es so leicht ist viel, und so schwer etwas zu sagen, wozu ein jeder Leser ein antwortendes Gefühl in seiner Seele fände.'

Auch zu anderen bedeutenden Pädagogen trat Gleim in Beziehung; es seien nur Basedow, Büsching, Resewitz, der Abt von Kloster Bergen bei Magdeburg, und Salzmann genannt. Gleim selbst war eine Art Pädagog unter den Dichtern jener Zeit: seine volksfreundliche Natur, sein Verständnis für die Art des sogenannten gemeinen Mannes, die von seinem Neffen und Biographen Körte an ihm gerühmte Gabe, mit dem Volke zu reden und umzugehen — eine Gabe, die ihren Hauptgrund in seiner vielgepriesenen Menschenfreundlichkeit hatte —, machte ihn nicht bloß geeignet zum Sänger der 'preußischen Kriegslieder von einem Grenadier', sondern auch zum Dichter von Liedern fürs Volk, welche die laeta paupertas lobten und sogar Lessings Beifall fanden. Von seinem heute vergessenen 'Halladat' (1774) meinte freilich Wieland, es müßten noch Generationen kommen und gehen, bevor dies Werk ein Schulbuch werden könne; und auch der Abt Resewitz in Kloster Bergen äußerte sich auf eine direkte Frage Gleims, die Vorlesung des Buches in den Schulen betreffend, zurückhaltend. Es ist aber nicht unwahrscheinlich, daß dort ein Versuch mit dessen Lektüre gemacht worden ist.

Vom Halladat ist gleich am Anfange des ersten der vorhandenen Briefe Rochows an Gleim die Rede; jener bedankt sich für die Übersendung des Buches und gedenkt dieses Geschenk mit der 1776 erschienenen und gänzlich umgearbeiteten zweiten Ausgabe des 'Versuchs eines Schulbuches für Kinder der Landleute' baldigst zu erwidern. Die Briefe bekunden, welche hohen und edlen Gesichtspunkte Rochow mit der, wie er selbst sagt, seinem Stande so heterogenen Beschäftigung verband, und bilden einen Beitrag zur Charakteristik dieses menschenfreundlichen Landedelmannes und Pädagogen. Wir lassen den ersten Brief als den bemerkenswertesten unmittelbar nach dem Originale hier folgen:

Hochwohlwürdiger Herr Canonicus
Insonders hoch zu ehrender Herr Dohm Secretair,

Der Gott von dem Sie so vortrefliche Gesänge singen, seegne Sie dafür, mit dem Gefühl Seines Wohlgefallens, und des Beyfalls aller Freunde des Guten! Wir dancken Ihnen hertzlich für das unterscheidende Merckmal Ihrer wohlmeynenden Gesinnung gegen uns, welches Sie uns in Übersendung Dero vortreflichen Schrift[1]), zu erkennen gegeben haben.

Nicht in solchem Werth, aber doch mit ähnlichen Gesinnungen dencke mich bey EW. Hochwohlwürden in kurtzen durch Erwiedrung zu bedancken, da ich eben itzo

[1]) 'Halladat, oder das rote Buch.' Anm. v. fremder Hand

mit der zweyten vermehrten Ausgabe meines Versuchs pp. fertig geworden bin, welche seit zwey Jahren meine wichtigste Beschäftigung gewesen, aber ohne manchen wirklichen Versuch, nicht vollendet werden konte.

In vielen Ihrer vortreflichen Gesänge ist Trost für die unserm Stande so heterogene Beschäftigung, die ich mir gewählt habe: Nehmlich, durch Erleuchtung des Volcks, welches nach dem Ausspruch Jesaiae im 9t. 6. C. ohne alle Metapher 'im Finstern wandelt' den Grund zu großen heilbringenden Revolutionen zu legen. Bisher seegnet die alles regierende Gottheit, meine geringen Bemühungen auf eine mir selbst zur Bewunderung gereichende Weise. Und dieses macht mich getrost, und unterstützt oft meinen sinckenden Muth wenn ich mein vorgesecktes Ziel, die Vollkommenheit noch so fern von unsrer Arbeit erblicke. Aber gewiß, große und kleine Kräfte müßen zusammen wircken, wenn Dunckelheit nicht mehr die Völcker bedriken soll. Von allen und für alle Fähigkeiten muß zum Behuf der allgemeinen Glückseeligkeit gearbeitet werden. Und indem ich für den Landmann, unter der großen Zahl von Wahrheiten, das zum Dencken unentbehrlichste aus zu suchen mich bemühe, so erheben Sie Sich zu der Höhe des stoltzen Menschenlehrers oder Beherrschers, und stimmen durch die allgewaltige Kraft, der auf edle Zwecke verwendeten Dichtkunst, seine nichtlautende Seele zu Wohllaut um.

Möchte es doch für alle Geistes-Gaben erst allgemeine Zwecke geben! Ich getraue mich fast einen solchen Plan, in dem Ausruf der Engel zu finden

Ehre sey Gott in der Höhe,

Friede auf Erden, und unter den Menschen verbreite sich Glückseeligkeit und unschuldige Freude!

Ein jedes Werck des Genies, welches dahin abzielt, macht seinem Verfaßer die Ehre, daß er in selbigen die Gesinnungen eines guten Engels an den Tag gelegt hat.

Ich bin mit verstärckter Hochachtung

EWr. Hochwohlwürden

Haus Reckan
d. 30t. Junii
1775.

gantz ergebenster Diener
Rochow.

Der letzte vorhandene Brief Rochows an Gleim enthält nur eine kurze Notiz als Beiwort zur Übersendung des 1794 in Braunschweig mit einer Vorrede erschienenen zweiten Versuchs der 'Berichtigungen', deren erster bereits 1792 ebenfalls dort herausgekommen war. Wenn Rochows Hauptstreben auf die Bildung richtiger Begriffe bei der Jugend gerichtet war, so geben seine beiden — in der Geschichte der Pädagogik kaum erwähnten — Bände 'Berichtigungen' beredtes Zeugnis von dem eifrigen Bemühen Rochows ab, sich selbst und anderen zur Klarheit über wichtige pädagogische, religiöse, kirchliche, ethische u. a. Begriffe zu verhelfen, denn 'unberichtigte Begriffe von wichtigen Dingen und Worten zeugen wichtige oder sehr schädliche Irrtümer' (Berichtigungen, erst. Versuch S. 2). Er empfiehlt den Titel und die Absicht seiner Schrift den edelsten Köpfen und Herzen seiner Nation, indem er bekennt, daß er sein Leben hindurch viel von unberichtigten Begriffen, sowohl von eigenen als seiner Mitmenschen, gelitten habe. So sollen auch diese Berichtigungen Aufklärung, Erkenntnis der Wahrheit befördern helfen. Das Buch hat eine edle Sprache und zeugt von Rochows umfassendem Nachdenken. Der

Inhalt desselben sei hier durch Aufzählung der Überschriften der einzelnen Abschnitte angedeutet. Im ersten Bande ist die Rede von 'Berichtigen, Sprachgebrauch, Lehrbuch, Unterricht, Trost, Vergebung der Sünde, Strafe, Rechten, Gerechtigkeit, Gnade, Auserwählten, Hilfe, Gebet, Toleranz, Religionssystem, Evangelium, Moral, Gesetz, Versöhnung, Ehren, Überzeugung, Freiem Willen, Forschen, Vorurteil, Symbolischen Büchern, Bibel, Volk, Aufklärung, Gewalt, Zwang, Wahrheit'; im zweiten von 'Theokratie, Sünde, Befreiung und Freiheit, Regieren, Beruf, Pflicht, Treue, Ständen, Höflichkeit, Mut, Vertrauen, Belohnung, Irrtum, Bücherzensur, Approximation, Frage, Gleichnis, Gesichtspunkt, Verhältnis, Beweggrund, Wunsch, Reiz, Lust, Begierde, Liebe, nebst dem Versuch einer Wochenpredigt über die Liebe, während der Konfirmationszeit zu halten, Haß, Beweis und Beweisen, Beifall, Tod.'

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

F. Gansberg, Streifzüge durch die Welt der Groszstadtkinder. Leipzig, Teubner 1905. 8°. 214 S.

Gansbergs Anregungen sind zunächst bestimmt für den Elementarunterricht in der Volksschule der Großstadt. Er will den Arbeiterkindern einen wahrhaftigen Anschauungsunterricht verschaffen, der wirklich Erschautes verwertet und zu rechter Anschauung hinführt. Mit ihm zu rechten, ob er da alles richtig getroffen hat, ist nicht meines Amtes und hier nicht der Ort. Aber auch der Lehrer des Deutschen in den Unterklassen des Gymnasiums kann das Buch mit Nutzen lesen. Es lehrt ja nichts eigentlich Neues, aber es schadet nichts, wenn die paar alten Grundwahrheiten, auf denen unsere pädagogische Weisheit sich aufbaut, immer wieder einmal von einer anderen Seite gefaßt und von neuem vorgetragen werden. Das Buch erinnert den Lehrer an folgende Regeln:

1. Passe dich bei den Aufsätzen und Erzählungen, bei Besprechung von Lesestücken und Gedichten dem Vorstellungskreise deines Schülerpublikums an! Bedenke, daß du nicht 40 Normallernkräfte, sondern 40 Jungen vor dir hast, deren Denken, Vergleichen, Schließen abhängig ist von der Umgebung, in der sie aufgewachsen sind und leben. Küste und Niederung bieten andere Eindrücke als Binnenland und Gebirge. Was dem Kleinstadtjungen und dem zur Stadtschule wandernden Bauernbuben selbstverständlich ist, wird dem Großstadtsextaner unbegreiflich oder lächerlich sein.

2. Gehe auch nicht unter das Maß von Fassungskraft und Ausdrucksfähigkeit hinunter, das deine Schüler mitbringen! Rede kindlich mit ihnen, aber nicht kindisch!

3. Lehre deine Schüler Augen und Ohren aufmachen, beobachten und das Beobachtete klar wiedergeben. G. lehrt hauptsächlich die Wunder des Alltags erfassen. Einige seiner Themen mögen das veranschaulichen: 'Im Packhof. Im Neubau. Die Reise des kleinen Samenkörnchens. Die Betten auf dem Hofe.' Für unsere Schüler des Untergymnasiums möchte ich da ergänzend empfehlen, sie hinzuweisen auf das Alte, das im Vergehen begriffen ist und in ihre Kindertage noch hineinragte: Alte Häuser, Straßennamen, Reste dörflichen Charakters in der Vorstadt, Kleinhandwerk.

4. Mache die Phantasie rege! Ein Gang durch das naturhistorische Museum veranlaßt G. dazu, seine Schüler sich eine Löwenjagd ausmalen zu lassen.

Jedenfalls ist sein Buch voll Arbeitsfreudigkeit, voll dichterischer Schaffenskraft, wie sie der Lehrer braucht, der anregend, belebend wirken soll.

Wilhelm Becher.

DIE ART DER VERBREITUNG DES REFORMGYMNASIUMS[1])

Von Paul Cauer

Das letzte Jahr war nicht gerade reich an äußerlich hervortretenden Ereignissen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens; dem Fernerstehenden mochte es scheinen, als herrsche ungetrübter Friede. Wer genauer aufmerkte, konnte die Fortdauer des alten Kampfes beobachten. Und daß dieser nicht ohne ernsten Inhalt und, wenigstens für weitere Klärung der Verhältnisse, nicht ohne Ergebnis geblieben ist, zeigt sich deutlich, sobald man die Situation, wie sie zu Pfingsten vorigen Jahres war, mit der heutigen vergleicht. Wenn damals auf der Versammlung des Allgemeinen Deutschen Gymnasialvereins in Marburg Hoffnungen und Befürchtungen gegeneinander abgewogen wurden, so stand im Mittelpunkte des Interesses die Frage: Wie wird der neu ins Ministerium eingetretene Geheime Regierungsrat Dr. Reinhardt sich in dieser Stellung betätigen? Welchen Einfluß wird er üben, welchen vielleicht erleiden? Heute gibt uns das erste Jahr seiner Wirksamkeit, auf das wir zurückblicken, schon einiges Material zu einer Antwort.

Zunächst sei konstatiert, daß in offenbarem Zusammenhange mit Reinhardts Berufung zwei weitere Direktoren von Reformgymnasien zu Mitgliedern des Schulregimentes ernannt worden sind. Unmittelbarer jedoch als diese Maßregel, die einen mehr vorbereitenden Charakter trägt, ist die Programmrede von Wichtigkeit, mit welcher der neue vortragende Rat am 2. März d. J. vor das Abgeordnetenhaus getreten ist.[2]) Anerkannt muß werden, daß die Rede keinen feurigen Aufruf zu beschleunigter Aktion enthielt, sondern eine den Eindruck der Besonnenheit machende Erörterung von Beweisgründen. Die Gedanken freilich, die dabei zur Aussprache kamen, waren fast alles solche, die schon oft vorgebracht und ebenso oft widerlegt worden sind. Reinhardt erklärte, keiner der Männer, die in der Praxis des Unterrichts an Reformgymnasien gestanden hätten, teile seines Wissens die Bedenken, die dagegen geäußert würden; er vergaß also aufs neue, woran er doch mehrfach erinnert worden war, den Breslauer Professor Heinrich Vogt, der auf Grund eigenster Erfahrung sehr bemerkenswerte Bedenken erhoben hat.[3]) Der Redner berief sich auf

[1]) Der Aufsatz ist die etwas weiter ausgeführte Wiedergabe eines Vortrages, der auf der Hauptversammlung des Niederrheinischen Gymnasialvereins in Elberfeld am 28. Mai d. J. gehalten wurde.

[2]) Abgedruckt auch im Maihefte der 'Monatschrift für höhere Schulen'.

[3]) Heinr. Vogt, Die Mathematik im Reformgymnasium; in diesen Jahrbüchern VIII (1901) S. 190—219. Zwei weitere Zeugen für ungünstige Erfahrungen, die von ihnen selbst an Reformgymnasien gemacht worden seien, bin ich bereit privatim zu nennen.

Bonitz, der auf der Oktoberkonferenz 1873 befürwortet habe, daß der Versuch, mit dem Französischen anzufangen, auf das Gymnasium ausgedehnt werde; er beachtete also nicht, was ich selber ihm einst in öffentlicher Debatte eingewendet habe, daß Bonitz vielmehr ein Gegner dieser Einrichtung war und auf eben jener Konferenz dagegen gesprochen hatte.[1]) Wenn er trotzdem schließlich für den Versuch gestimmt hat, so zeigt dies nur, daß er schon vor seinem Eintritt ins Ministerium die Fähigkeit besaß, die er nachher in so verhängnisvoller Weise betätigen sollte: eben das praktisch gut zu heißen, was er mit klarer Einsicht als schädlich erkannt hatte. Hermann Bonitz hat als Gelehrter wie als Lehrer so entschiedene Verdienste, daß wir von dem Schaden,

---

[1]) Jeder möge selbst urteilen. In den 'Protokollen der im Oktober 1873 im Kgl. Preuß. Unterrichtsministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz' (Berlin 1874) heißt es S. 90: 'Von dem Dir. Bonitz wurde zwar anerkannt, daß erfahrungsmäßig eine zu große Schwierigkeit des Französischen für die Knaben nicht anzunehmen sei, aber als zweifelhaft bezeichnet, ob, wenn der Grund mit dem Französischen gelegt werde, das Lateinische und Griechische, später begonnen, noch die Macht über den Schüler gewinnen werde, welche besonders für die gymnasiale Bildung notwendig sei.' Auf derselben Seite etwas weiter unten: 'Obwohl sich noch mehrere Redner gegen den Ostendorfschen Plan aussprachen . . ., so wurde doch bemerkt (Wiese, Bonitz), daß ein sorgfältig durchgeführter Versuch zu seiner Verwirklichung um so weniger abzulehnen sei, da im Privatunterricht ein diesem Plan gleichartiger Weg bisweilen schon mit Erfolg eingeschlagen worden sei. Herr Wiese wollte die Zulassung eines solchen Versuches jedenfalls auf realistische Schulen beschränkt sehen; Herr Bonitz erklärte es für wünschenswert, daß der Kern des Planes, Unterricht im Französischen vor dem Lateinischen und so ein wirklich gemeinsamer Unterbau für Gymnasium und Realschule, auch für den gymnasialen Bildungsweg durch Erfahrung erprobt würde; und wenn er auch nach dem tatsächlichen Standpunkte der psychologischen Wissenschaft es nicht für möglich halte, den Erfolg mit aller Sicherheit zu verbürgen, so halte er doch einen mit Konsequenz durchgeführten Versuch in dem Fall für unbedenklich, wenn Direktor und Lehrerkollegium von der Zweckmäßigkeit des Planes überzeugt seien.' — Daß Bonitz mit diesem zustimmenden Votum wirklich ein Stück seiner Überzeugung opferte, geht am deutlichsten aus der Entschiedenheit hervor, mit der er kurz vorher den Vorschlag bekämpft hatte, das Griechische aus Quarta nach Untertertia zu verschieben und so Gymnasium und Realgymnasium (damals Realschule I. O.) auf einen gemeinsamen (mit Latein beginnenden) Unterbau zu stellen. Er war zum Referenten in dieser Frage bestellt, hatte also Muße gehabt seine Ansicht und ihre Begründung zu formulieren, und führte nun aus (S. 64 f.): 'Die vollkommen berechtigte Absicht, welche diesem Vorschlage zugrunde liege, die jetzt überbürdete Quarta zu entlasten, werde sich durch andere Mittel erreichen lassen. Dagegen müsse Referent denjenigen Grund für den späteren Beginn des griechischen Unterrichtes, welcher aus der beabsichtigten Kombination des Gymnasiums mit einer Kategorie der Realschulen (der lateintreibenden) entlehnt werde, als nicht zutreffend ablehnen; es scheine ihm notwendig, vorher die für jede Kategorie von Schulen nach ihrer eigentümlichen Aufgabe erforderliche Lehreinrichtung in Erwägung zu ziehen, ehe die Frage nach der Möglichkeit einer Kombination oder einer durch die Umstände wünschenswerten Mischform in Betracht gezogen werde.' Bekanntlich hat Bonitz selbst im Jahre 1882 das ausgearbeitet und vertreten, was er hier ablehnt; doch das ist eine Sache des Charakters, nicht der Ansicht. Was er dachte und wünschte, ist vollkommen klar; und danach geht es wirklich nicht an, ihn als Eideshelfer für einen gemeinsamen lateinlosen Unterbau aller höheren Schulen in Anspruch zu nehmen.

den er als Verwaltungsbeamter angerichtet hat, gerne schweigen wollen — wenn man uns nicht zwingt davon zu reden. Das geschieht aber durch eine Beweisführung, die das, was er aus nachgiebiger Schwäche getan hat, als Ausdruck seiner Ansicht verwertet, dagegen das, was er über seine eigentliche Ansicht gesagt hat, beiseite läßt.

Dabei fällt es mir nicht ein, zu behaupten oder auch nur zu denken, daß Geheimrat Reinhardt mit Bewußtsein einen Teil des Tatbestandes verschwiegen habe; sondern unwillkürlich schiebt sich ihm das Bild so, daß er nur das sieht was seiner Sache günstig ist. Dieselbe Befangenheit verrät sich auch in seiner Abschätzung des Gewichtes der einzelnen Punkte. Wie hätte er sonst unter die Gründe für das Reformgymnasium die Erwägung aufnehmen können, daß, wer dagegen polemisiere, sich bewußt sein müsse gegen Männer wie Herder und Schleiermacher zu polemisieren! Wird denn solche Frage nach Autoritäten entschieden, nach Autoritäten vergangener Jahrhunderte? Und war Schleiermacher überhaupt eine Autorität auf pädagogischem Gebiete? Was aber Herder betrifft, so ist hier wieder mit unbewußter Kunst das Bild ein wenig stilisiert. Unser ehrwürdiger Kübler hat mit Recht daran erinnert, daß man Gedanken, die der Fünfundzwanzigjährige seinem Reisejournal anvertraute[1]), nicht ohne weiteres dem gereiften Manne zurechnen darf. Und wenn auch dieser noch, als Ephorus des Weimarischen Schulwesens, daran gedacht hat, den unteren Klassen des Gymnasiums den Charakter einer 'Realschule nützlicher Kenntnisse' zu geben und erst mit Tertia das eigentliche Gymnasium beginnen zu lassen, so waren dafür äußere Verhältnisse wesentlich bestimmend. Außer einer Freischule gab es damals in Weimar keine andere Bildungstätte für Knaben als das Gymnasium, dem dadurch auch alle die Schüler zufielen, die aus mittleren Klassen abgehen wollten um ins gewerbliche Leben einzutreten. Diese hatte Herder im Auge, als er in einer Denkschrift vom Dezember 1785 eine Umgestaltung empfahl und unumschränkte Vollmacht dazu vom Herzog erbat. Wie er dann aber noch vor Jahresschluß diese Vollmacht in Händen hatte, da hat er zwar vieles geändert und neu geordnet, aber gar nicht daran gedacht, Latein in den unteren Klassen durch Französisch zu ersetzen. Das Gymnasium ist ihm nach wie vor eine 'lateinische Schule', auf der nur fakultativ etwas Französisch unterrichtet wird.[2]) Kübler hat vollkommen recht: will man über-

[1]) Reinhardt sagt, es sei '1768 erschienen'. Vielmehr wurde es bei Lebzeiten des Verfassers überhaupt nicht gedruckt, was für die Würdigung der darin enthaltenen Ansichten doch wichtig ist, sondern zuerst 1846.

[2]) Aus einer Schulrede von 1787 (Bd. XXX der Suphanschen Ausgabe, S. 130): 'Die lateinische Lektion bleibt die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, die dem Schüler seinen vorzüglichen, perpetuierlichen Rang gibt; denn ein Gymnasium ist eine lateinische Schule, und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste.' Aus einer Abschiedsrede, 1793 (ebenda S. 201): 'Die französische Stunde in diesem Gymnasio wird sich durch den Fleiß und die mehrere Frequenz der Schüler gewiß von Zeit zu Zeit heben. Die Sache selbst spricht für sich; es ist eine notwendige Sprache. Künftiges Examen hoffen wir also eine zahlreichere Klasse derer zu sehen, die diese nicht eben gemeine Wohltat und gute Gelegenheit nutzen.'

haupt Herder in die heutige Diskussion hereinziehen, so kann er nicht für, sondern nur gegen eine Hinaufschiebung des lateinischen Unterrichts als Zeuge angerufen werden.[1]) Geheimrat Reinhardt hat von dieser Widerlegung keine Notiz genommen. In seiner Parlamentsrede verwendet er die Denkschrift von 1785 so, als sei sie das Abschließende in Herders Gedanken; daß dieser unmittelbar darauf freiesten Spielraum hatte seine Gedanken zu verwirklichen, und wie er diese Freiheit benutzt hat, davon wird nichts erwähnt. Wieder eine starke Trübung des Beweismaterials, die nur so erklärt werden kann, daß sie sich unbewußt vollzogen hat.

Daß äußere Rücksichten, wie sie von Herder gewürdigt wurden, so auch heute dazu führen können, in besonderen Fällen von dem an sich Guten und Natürlichen abzuweichen, habe ich schon früher anerkannt. Um kleine Städte, deren Finanzkraft nur für eine höhere Schule ausreicht, nicht zu nötigen, daß sie statt einer Realschule ein Gymnasium oder Realgymnasium unterhalten, und um begabten Knaben, die dort aufwachsen, den späteren Übertritt in die gymnasiale Laufbahn und damit ein längeres Verweilen im Elternhause zu ermöglichen, mag man immerhin in jeder Provinz ein Reformgymnasium einrichten.[2]) Aber dann soll man ausdrücklich sagen, daß dies ein Notbehelf ist, und nicht verlangen, daß die so entstandene Kombination auch da eingeführt werde, wo die Mittel eine freie Ausgestaltung der verschiedenen Schularten gestatten. Und ferner, man lege die Reformgymnasien an Orte, deren Verhältnisse für Aufnahme und Erziehung auswärtiger Schüler günstig sind, am besten aufs Land, wenn es sein kann mit einem Internat verbunden, aber nicht in eine Großstadt, wo für die mannigfaltigsten Unterrichtsbedürfnisse bereits gesorgt ist. Das scheinen die Bewohner von Dortmund auch wohl zu verstehen, indem sie sich gegen die Wohltat sträuben, ein Königliches Reformgymnasium zu erhalten. Am 13. April 1904 und wieder am 2. März 1905 mußte der Berichterstatter des Abgeordnetenhauses von den Verhandlungen erzählen, die hierüber zwischen der Königlichen Staatsregierung und den beteiligten Kreisen der Stadt geführt werden. Dieser Streit, der noch andauert, ist zugleich eine tatsächliche Desavouierung des Grundsatzes, den Geheimrat Reinhardt, in der selben Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 2. März d. J., ausgesprochen hat: die Unterrichtsverwaltung tue weiter nichts, als daß sie 'in durchaus vorsichtiger Weise da, wo die Bedürfnisse es erfordern und wo die Voraussetzungen zutreffen, der Ausdehnung des Reformsystems — nicht entgegentrete'. Daß auch innerhalb der Regierung verschiedene Strömungen miteinander ringen, ist natürlich. Einstweilen hat offenbar die schärfere das Übergewicht, die, in deren

---

[1]) Kübler, 'Herders Stellung zum lateinischen Unterricht', Human. Gymn. XV (1904) S. 112—114. Seine Andeutungen sind eben jetzt in sehr erwünschter Weise ergänzt und mit urkundlichem Material genauer ausgeführt worden von Karl Walter, 'Herders Typus Lectionum', im Programm des Gymnasiums zu Weimar, 1905.

[2]) In der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 13. April 1904 bezeichnete Kultusminister Dr. Studt als sein Ziel, 'daß womöglich auf die einzelnen Provinzen mindestens je eine Reformanstalt kommt'.

Sinne Julius Ziehen[1]) gesprochen hat, als er kürzlich in Hamburg sagte: 'Allzusehr sollte die Schulverwaltung (im Verbreiten des Reformgymnasiums) auf den mangelnden Glauben an die Zweckmäßigkeit auch nicht Rücksicht nehmen.' Das klingt anders als die freundliche Empfehlung von Excellenz Althoff, 'auch in Bezug auf die Reformschulen der Freiheit eine Gasse zu lassen'.

Von Freiheit war in den letzten Verhandlungen des Abgeordnetenhauses überhaupt mehrfach die Rede. Der Minister selbst sprach dafür, indem er beinahe klagte, daß 'seitens der Lehrerkollegien noch lange nicht genug von der ihnen zustehenden Bewegungsfreiheit Gebrauch gemacht werde'. Wahrlich, eine frohe Botschaft; möchten denn bald Ereignisse kommen, die dahin wirken, daß auch der Glaube nicht fehle. Hoffnung jedenfalls erweckte in dieser Beziehung jüngst der Herausgeber der 'Monatschrift für höhere Schulen' Geh. Oberregierungsrat Dr. Matthias durch eine seiner Fußnoten (1905 S. 271): daß nach den neuen Lehrplänen der lateinische Aufsatz nicht mehr verboten sei.[2]) Viel beachtet worden sind auch die Bemerkungen, die in derselben Monatschrift (1905 S. 65 ff.) Friedrich Paulsen veröffentlicht hat unter der Überschrift: 'Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben?' Auf Paulsen berief sich der Kultusminister, als er der auch vom Abgeordneten Eickhoff gegebenen Anregung prinzipiell zustimmte, dem Unterricht in den höheren Klassen der Gymnasien eine mehr akademische Gestaltung zu geben und zu diesem Zwecke die obligatorischen Fächer zu beschränken, die fakultativen zu erweitern. Ein aussichtreicher Gedanke, der u. a. dahin führen könnte, zwischen den beiden neueren Sprachen das Gleichgewicht herzustellen, indem den Gymnasiasten die Wahl gelassen würde, ob sie Französisch oder Englisch lernen wollen. Auch manche Wünsche der Naturforscher ließen sich auf diesem Wege erfüllen, ohne Überlastung der einzelnen Schüler: nach dem vorbereitenden physikalisch-chemischen Kursus, den Obertertia und Untersekunda bringen, könnte eine Teilung erfolgen, so daß jedem freigestellt würde, ob er in Physik oder in Chemie gründlicher eingeführt werden will; auch Biologie könnte dann zu ihrem Rechte kommen, wohl am besten durch Anfügung an den chemischen Lehrgang, der für sich allein hinter dem physikalischen an Bildungswert etwas zurückstehen würde. In ähnlicher Weise ließe sich das historisch-geographische Gebiet teilen. Sobald einmal der alten Geschichte der am Gymnasium ihr gebührende Raum, die Ausdehnung über beide Sekunden und damit die Möglichkeit, zu geschichtlichem Denken zu erziehen, zurückgegeben ist, könnte man in Prima einen doppelten Weg eröffnen, um in das Verständnis der modernen Kultur einzudringen: entweder dem Gang der Ereignisse folgend, wobei mittelbar auch deren Schauplatz Gegenstand der Betrachtung würde, oder von dem gegenwärtigen Besitzstande der Völker ausgehend und von ihm zu seinen Ursprüngen aufsteigend; die Erde, und was die

[1]) Ziehen, Der Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung. Ein Vortrag, gehalten in Hamburg am 14. Januar 1905 (Leipzig und Frankfurt a. M. 1905) S. 39.

[2]) Früher war er es: 'Hat fernerhin zu unterbleiben' heißt es in der Verfügung vom 12. Februar 1891 (Centralbl. S. 296).

Menschen aus ihr gemacht haben, wäre hier das Thema. Geographie, die als gleichberechtigt zu freier Wahl neben der Geschichte stünde, hätte auf solche Weise ihren Anteil an der Ausbildung des jugendlichen Geistes, ohne daß es nötig wäre, was die Vertreter dieser Wissenschaft mit begreiflicher, aber darum nicht minder gefährlicher Übertreibung fordern, die allgemein-verbindlichen Fächer in den oberen Klassen wieder um eins zu vermehren.

Inwieweit der Herr Minister in diesen Andeutungen eine Ausführung dessen erkennen würde, was er gemeint hat, weiß ich nicht. Dazu jedenfalls wird man sich, wenn überhaupt etwas Greifbares herauskommen soll, entschließen müssen, manche Wissenszweige, die jetzt als notwendige Teile der unseligen 'allgemeinen Bildung' gelten, künftig dem privaten Eifer sei es des Primaners oder des Studenten zu überlassen. Im übrigen sind gewiß noch manche andere Modifikationen denkbar. Nur vor einer möchte ich im voraus warnen, obgleich — oder vielmehr, weil — gerade sie in der Unterrichtsverwaltung selbst mächtige Freunde hat; das ist der Gedanke, im Lehrplane des Gymnasiums dem Griechischen eine 'freiere Stellung', wie man schonend und ehrenvoll sagt, zu geben. Ein Gymnasium mit fakultativem Griechisch ist ungefähr so viel wert wie eine Oberrealschule mit fakultativer Mathematik. Und eben dies ist die Hauptgefahr, die vom Reformgymnasium droht, daß es den griechischen Unterricht fakultativ machen und dadurch hinausdrängen wird. Eben jetzt wieder hat Ziehen in seiner Hamburger Rede (S. 20) empfohlen, den Bedürfnissen der nach Untersekunda abgehenden Schüler dadurch Rechnung zu tragen, daß man ihnen statt des Griechischen, das in dieser Klasse anfängt, Ersatzunterricht im Englischen bietet. Das klingt ganz harmlos. Sobald aber dieses Verlangen befriedigt ist, wird die Fürsorge für die nach Obersekunda Abgehenden sich regen; auch dort ist eine wichtige Grenze, das Zeugnis der Reife für Prima berechtigt zum Eintritt in die Armee. Was ist natürlicher, als daß man den englischen Ersatzunterricht durch Obersekunda weiter führt? Dies hat zunächst einmal die Bedeutung, daß die alte Geschichte am Gymnasium auf den Zusammenhang mit griechischer Lektüre verzichten muß, weil sie Schülern vorgetragen wird, von denen nur ein Teil Griechisch lesen kann. Vor allem aber: die gleiche Erwägung wird sich beim Übergang von Unter- nach Oberprima wiederholen. Und zwar mit unbestreitbarem Recht, sobald einmal die Voraussetzung gegeben ist, daß das Griechische erst beim Eintritt in das reifere Alter beginnt. Diese Voraussetzung ist das Schlimme, das wir bekämpfen müssen.

Es hilft eben alles nichts: das Reformgymnasium kann auf die Dauer den Anforderungen einer auf die alten Sprachen gegründeten Bildung nicht genügen, weil es ja ausgesprochenermaßen nicht die alten Sprachen zur Grundlage des Unterrichtes macht, weil es die Hauptstoffe der Gymnasialbildung mit einem fremdartigen Element künstlich verquickt, weil es den Lehrplan nicht nach inneren Gründen sondern nach äußeren Rücksichten aufgebaut hat. Dies letztere bestreitet allerdings Ziehen (S. 12); aber da ist ihm der wirkliche Hergang nicht mehr deutlich in Erinnerung.

In einer vor dreizehn Jahren erschienenen Broschüre erzählt Reinhardt selber, wie er zu seinem Unternehmen gekommen ist. Schon vor 1890 gab es Anhänger des Gymnasiums, die zu einem Verzicht auf die äußeren Privilegien dieser Schulart dringend rieten: es werde dann nicht länger nötig sein, die immer wachsende Fülle und Mannigfaltigkeit des Wissens in einem einzigen Lehrplan zusammenzudrängen; die Gymnasien würden von widerstrebenden Schülern befreit werden; zugleich hätten, durch volle Gleichberechtigung der drei höheren Schulen, die modernen Wissenschaften freien Spielraum, um sich in der Betätigung einer neuen und selbständigen erzieherischen Mission auszuleben. Solche Hoffnungen und Wünsche teilte Reinhardt. Doch die Schulkonferenz von 1890 brachte ihnen keine Erfüllung: die 'maßgebenden Kreise' waren noch nicht dafür gewonnen. Deshalb suchte er einen anderen Weg, um den didaktischen Ansprüchen der modernen Wissenschaften Rechnung zu tragen: so kam er auf den Lehrplan des Reformgymnasiums. Unzweideutig sprach er es aus, daß der Fortbestand des Gymnasialmonopols die Voraussetzung des von ihm erdachten Systems bilde.[1]) Nun möchte man meinen: als zehn Jahre später die Stimmung der maßgebenden Kreise eine andere geworden, die Forderung freien Wettstreites für verschiedene Arten der Bildung durchgedrungen war, die Regierung selber durch Allerhöchsten Erlaß die Gleichberechtigung als Grundsatz verkündigt hatte — da wäre keine Ursache gewesen', auf dem aus

[1]) Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne, mit einer Einleitung (Frankfurt a. M. 1892), S. 9 f.: 'Der Gedanke konnte kommen, ob es nicht besser wäre, auf weitere Kompromisse zwischen auseinanderstrebenden Richtungen zu verzichten und die einheitliche Vorbildung für die Universitätstudien aufzugeben. Wenn allen höheren Lehranstalten von neunjährigem Kursus dieselben Rechte gewährt würden, so könnten sich diese Schulen, meinte man, in größerer Einseitigkeit und Freiheit zu einem edlen Wettkampfe entwickeln. Einem jeden bliebe dann überlassen, sich durch eigene Bemühung nachträglich die Fachkenntnisse zu erwerben, die zu seinem besonderen Studium und künftigen Beruf nötig wären. Das ruhige Vertiefen in einige wenige innerlich verwandte Gegenstände mag allerdings höheren Wert haben als ein Vielwissen um noch so vortreffliche Dinge. Wer in einer Sache, gleichgültig welcher, ob antik oder modern, Gründlichkeit und Methode gelernt hat, wird auch auf anderen Gebieten diese Eigenschaften bewähren. Es dürfte wichtiger für unser Volk sein, eine geringere Anzahl von Gebildeten unter sich zu haben, die sich in freier Liebe den Altertumsstudien widmen und den Geist des Hellenentums in sich aufnehmen und den übrigen vermitteln, als daß eine große Menge die Elemente der lateinischen und griechischen Sprache lernt, ohne Herzensneigung, mit innerem Widerstreben. — Diese Gedanken, die von Paul Cauer am eindringlichsten verfochten worden sind, haben viel Einleuchtendes; doch sind sie nicht durchgedrungen, in den maßgebenden Kreisen haben sie keinen Anklang gefunden. Auch die Universitäten und die Vertreter der klassischen Philologie scheinen sich ablehnend dagegen zu verhalten. Allerdings wäre es ja ein Sprung ins Ungewisse. Fürs erste wird die Lösung der Frage jedenfalls nicht in der bezeichneten Richtung erfolgen. Das Gymnasium wird nach wie vor die einzige Anstalt sein, die zu allen Universitätsstudien vorbereitet, und damit die Hauptbildungsanstalt, gegen die alle anderen zurücktreten. Auch in Zukunft bleibt uns die doppelte Aufgabe, die heranwachsende Jugend zugleich in den Geist des Altertums einzuführen und ihr eine ziemlich vielseitige Ausbildung für die Erfordernisse des modernen Lebens zu geben.' — Im Anschluß an diese Darlegung entwickelt Reinhardt dann seinen Reformplan, der dieser doppelten Aufgabe genügen soll.

Not eingeschlagenen Wege weiter zu gehen. Daß Reinhardt die eigene Schule, an der unter exzeptionellen Verhältnissen ausgezeichnete Lehrer Bedeutendes leisteten, lieb hatte und nicht zurückbilden wollte, war natürlich. Aber warum fuhr er fort, für weitere Verbreitung des Systems öffentlich zu sprechen und zu arbeiten? Dabei mögen psychologische Momente mancher Art zusammengewirkt haben; eines, und ein durchaus achtungswertes, meine ich zu erkennen. Er und die Seinen hatten sich redlich bemüht den didaktischen Grundgedanken zu vertiefen, für das, was um eines äußeren Zweckes willen begonnen war — damit das Gymnasialmonopol, so lange es bestünde, wenigstens möglichst unschädlich gemacht würde[1]) —, nachträglich auch innere Gründe zu finden.[2]) Je mehr das zu gelingen schien, desto mehr drängte sich eben diese Betrachtung in den Vordergrund des Interesses; was ein Mittel gewesen war, wurde selbständiger Zweck: nun sollte es an sich, auch für den künftigen Lateiner und Griechen, das Bessere sein mit Französisch anzufangen.

Am weitesten in dieser Richtung geht neuerdings Ziehen in seinem schon erwähnten Hamburger Vortrag. Aus dem frühen Beginn des Französischen ergebe sich, meint er, 'ein bleibendes Plus von Beherrschung der Sprache' (S. 22). Das ist eine neue Behauptung; der Begründer des Goethe-Gymnasiums hat nie den Anspruch erhoben, daß seine Anstalt im Französischen mehr leiste als das Gymnasium alter Art. Sollte außerhalb Frankfurts, vielleicht gerade infolge von Ziehens Äußerung, dieser Ehrgeiz erwachen, so könnte er kaum anders befriedigt werden als durch eine von vornherein noch stärkere Pflege des praktischen Sprachbetriebes, auf Kosten der mehr verstandesgemäßen grammatischen Ausbildung. Und damit würde eine Gefahr verschärft werden, die ohnehin besteht, daß der französische Unterricht auch am Gymnasium ganz unter die Herrschaft der extremen neusprachlichen Reform gerate. Ziehen erwähnt diese Sorge, hält sie aber für unberechtigt; 'immer wieder' sei von den humanistischen Vertretern des Frankfurter Lehrplanes die Notwendigkeit betont worden, es dahin nicht kommen zu lassen (S. 17). Nun, wenn das immer wieder betont werden mußte, so ist das wohl der klarste Beweis dafür, daß den Dingen selber eine natürliche Notwendigkeit innewohnt, die nach jener Seite hindrängt. Angenommen selbst, daß es auf die Dauer gelänge jede Übertreibung fern zu halten, so bleiben doch Nachsprechen und Nachahmen immer ein wesentliches Element des französischen Anfangsunterrichtes, der deshalb an verstandbildender Kraft dem lateinischen nicht gleichkommt. Ziehen versichert allerdings das Gegenteil (S. 13 f.): die Selbsttätigkeit lasse sich 'am Lateinischen nicht annähernd so stark entwickeln wie am Französischen'; letzteres könne in den unteren Klassen in einer Weise gelehrt werden, 'daß nicht nur die Kenntnis dieser einzelnen Fremdsprache rasch und mit bleibendem Gewinne vollen Sprachverständnisses erreicht werde, sondern daß auch ein höherer Grad grundsätzlicher Aufnahmefähigkeit weiteren Fremdsprachen gegenüber das Er-

[1]) So formuliert es Ziehen, 'Der Frankfurter Lehrplan u. s. w.' (1905) S. 6.

[2]) Diesen Gang der Gedanken erkennt man deutlich bei Reinhardt in jener Schrift von 1892, S. 7.

gebnis' sei. Doch wir können uns zur Widerlegung auf ihn selbst berufen. Zur Vorbereitung der Schulkonferenz im Jahre 1900 hatte Ziehen ein Gutachten auszuarbeiten über die Frage: 'Empfiehlt es sich, den fremdsprachlichen Unterricht an Gymnasien und Realgymnasien mit der französischen Sprache anzufangen und das Lateinische bis in Quarta oder in Untertertia hinaufzurücken?' Den ersten Teil der Frage bejahte er, in Bezug auf den zweiten führte er aus[1]): 'Der französische Anfangsunterricht muß Zeit haben, sich bis zu einem vorläufigen ersten Abschluß mit einer gewissen Ruhe auszuleben, ehe eine neue Fremdsprache einsetzt. . . . Die guten Dienste, die nach den bisher in Frankfurt gemachten Erfahrungen der französische Anfangsunterricht von Sexta bis Quarta dem lateinischen Unterricht von Tertia an geleistet hat, würden meines Erachtens in Wegfall kommen oder beträchtlich an Qualität verlieren, wenn der französische Anfangsunterricht auf zwei Jahre beschränkt würde.' Damit erkennt Ziehen an, daß von den beiden hier verglichenen Sprachen das Französische die geringere Kraft hat, eine 'grundsätzliche Aufnahmefähigkeit weiteren Fremdsprachen gegenüber' zu erzeugen; denn daß Schüler, die in Sexta mit Latein begonnen haben, das hinzutretende Französisch in Quarta gut bewältigen, ist allgemeine Erfahrung und wird auch von ihm nicht bezweifelt.

Auf dieses wertvolle, ob auch ungewollte Zugeständnis habe ich schon früher hingewiesen[2]), und das macht mir nun Ziehen zum Vorwurf.[3]) Er meint, daß ich 'bitterbösen Mißbrauch' mit seinen Worten getrieben und Dinge 'kühn verquickt' hätte, die 'schlechterdings nicht auf eine Stufe zu bringen' seien, nämlich die beiden Fragen: ob überhaupt der lateinische Unterricht hinausgeschoben werden solle, und, wenn ja, ob nach Quarta oder nach Untertertia. Ich habe Ziehens Ausführungen wiederholt gelesen, mit kritisch gestimmten Freunden besprochen, und kann bei ernstester Bemühung nicht finden, wo hier auf meiner Seite ein Denkfehler stecken soll. Beide Fragen sind von Natur eng verbunden, wie sie ja auch von der Regierung zu einer einzigen zusammengefaßt waren. Die Entscheidung darüber, wie viel Zeit jede der beiden Sprachen erfordert um den Schüler auf eine verständnisvolle Aufnahme der anderen vorzubereiten, ist sogar die wichtigste Voraussetzung für das Urteil über die Hauptfrage. Aus dem von Ziehen anerkannten Tatbestand — 'bei Latein von Sexta an kann man nach zwei Jahren das Französische beginnen, bei Französisch von Sexta an nach zwei Jahren das Lateinische nicht' — ergibt sich mit zwingender Notwendigkeit der Schluß, noch nicht ganz wie er ihn mir in den Mund legt, 'also verdient der lateinische Unterbau des Gymnasiums vor dem lateinlosen den Vorzug' — denn daß in dieser letzten Entscheidung für ihn und seine Parteigenossen äußere Rücksichten über innere Gründe den Ausschlag geben, weiß ich ja und beklage es laut genug —, wohl aber der

---

[1]) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts, Berlin 6. bis 8. Juni 1900 (Halle a. S. 1901) S. 303.

[2]) Duplik in Sachen des Reformgymnasiums (1903) S. 6, Sonderabdruck aus Bd. XII dieser Jahrbücher.

[3]) Der Frankfurter Lehrplan und die Art seiner Verbreitung S. 30 f.

Schluß, wie ich ihn ausgesprochen hatte: 'Also wird die bessere Grundlage zu allgemein sprachlicher Schulung durch das Lateinische gegeben.'

Trotz der Erschwerung, mit der so das Reformgymnasium arbeitet, leisten seine oberen Klassen auf dem Gebiete der alten Sprachen sehr Gutes, in Frankfurt; denn über ähnlich glänzende Erfolge an anderen Orten, z. B. in Schöneberg und Solingen, ist bisher nichts bekannt geworden. Daß am Goethe-Gymnasium ein auserlesenes Kollegium zusammen wirkt, sieht jeder, der dorthin kommt. Reinhardt hat es wiederholt bestritten; und Ziehen warnt, man möge doch die Lehrer in anderen Städten nicht gegenüber ihren Frankfurter Kollegen herabsetzen. Dies ist eins jener Argumente, die eher geeignet sind einen Gegner einzuschüchtern, als zu widerlegen. Reinhardt würde sich schwerlich zu seinem Versuch entschlossen haben, wenn er sich die Mitarbeiter nicht selbst hätte aussuchen dürfen, sondern sie so hätte nehmen müssen, wie sie ihm von der Provinzialbehörde der Anciennetät nach zugewiesen worden wären. Trotzdem habe ich nie geleugnet, daß in Frankfurt auch sachliche Momente zum Gelingen beigetragen haben.[1]) Vor allem eben das Neue der ganzen Aufgabe, wodurch die Lehrer mit innerer Notwendigkeit dazu gebracht wurden, sich über alle großen und kleinen methodischen Fragen lebhaft zu besprechen und gründlich zu verständigen, so daß jene 'Einheitlichkeit des Verfahrens' erzielt worden ist, die auch Ziehen mit Recht hervorhebt (S. 12). In der Durcharbeitung des Stoffes, die sich dabei vollzogen hat, liegt wirklich ein Gewinn, und zugleich ein Vorteil gegenüber Schulen mit überliefertem Lehrplan, bei denen ein gleiches Maß gegenseitiger Aussprache und Rücksichtnahme nur durch persönliche Einwirkung des Direktors erreicht werden könnte und dann oft gerade von den Tüchtigsten drückend empfunden werden würde. Wie es künftig einmal sein wird, wenn auch der Frankfurter Lehrplan zu den überlieferten gehört, bleibt abzuwarten. Daß er aber schon jetzt auf Schulen, die ihn als einen fertigen übernehmen, nicht dieselbe befruchtende Wirkung ausüben kann wie an seinem Ursprung, ist im voraus sicher. Zumal da muß diese Wirkung versagen, wo die Schulen inmitten einer Bevölkerung stehen, die — umgekehrt wie die Frankfurter — von dem Reformgymnasium eine Beseitigung des Einflusses der alten Sprachen erwartet.

Diese Stimmung, wie sie am unbefangensten in den Verhandlungen der Dresdener Stadtverordneten vor drei Jahren sich kundgab[2]), meinte der verstorbene Stadtschulrat Voigt in Berlin, als er von 'Reformtaumel' sprach, meinte ich, als ich gelegentlich diesen Ausdruck ihm nachbrauchte. Wenn Ziehen es unangenehm empfindet (S. 32), daß das Wort — übrigens doch nur von sehr oberflächlichen Lesern — in eine nähere Beziehung zu ihm und Reinhardt gebracht werden könnte, so liegt die Schuld daran wahrlich nicht auf unserer Seite. Warum hat Reinhardt es immer vermieden, sich von einer Bundesgenossenschaft loszusagen, die uns zwingt in ihm nur den Gegner zu sehen? Warum spricht Ziehen selbst mit so viel Schonung, ja mit Sympathie

[1]) Vgl. meine Schrift 'Der Plan des Reformgymnasiums' (Düsseldorf 1902) S. 7. 9. 11.

[2]) Bericht darüber in diesen Jahrbüchern X (1902) S. 569 f. Vgl. die folgende Anm.

von Friedrich Lange und seinen Anhängern[1]), von denen er doch weiß, daß es ihr klar verfolgtes Ziel ist, die Kraft des Gymnasialunterrichtes zu brechen? Statt dessen wirft er uns vor, daß wir Reinhardt und seine Genossen 'immer und immer wieder ohne weiteres und unterschiedslos mit der großen Masse der Schulreformer identifizieren', und sieht darin das sichere Zeichen, daß 'böser Wille' uns leite. Ein hartes Wort, das ich nicht zurückgeben will, obgleich es keiner besonderen dialektischen Kunst bedürfen würde, um Anhaltspunkte dafür in Ziehens Ausführungen zu finden. Er zitiert die Dresdener Verhandlungen und fügt hinzu: 'Ich urteile nach der Wiedergabe im Humanistischen Gymnasium' (S. 26). Warum tut er das, wo doch andere Quellen leicht zugänglich waren? Und warum sagt er es? Soll im Leser der Zweifel entstehen, ob etwa der Bericht, auf Grund dessen Ziehen einer in Dresden gefallenen Äußerung widerspricht, zu ungunsten derer, die dort geredet haben, gefärbt sei? Er leiht einer Ansicht, die er bekämpfen will, übertriebenen Ausdruck, und sagt dies freilich nachher selbst (S. 24 f.); aber die Wirkung auf den Leser und die Leichtigkeit der Widerlegung bleiben sein Gewinn. Trotzdem sage ich nicht: 'Das ist böser Wille'. Und zwar nicht nur, um, soviel an mir liegt, den Ton der Debatte auch fernerhin, wie es bisher auf beiden Seiten gelungen war, von persönlicher Bitterkeit frei zu halten, sondern aus Überzeugung. Mit solchem Hinübergreifen aus dem logischen Gebiet ins moralische wird nichts Rechtes geschafft. Keiner von uns kann dem anderen ins Herz sehen. Wer über verborgene Absichten Vermutungen aufstellt, ist überall dem Irrtum ausgesetzt; und Irrtum ist ein schlechter Bundesgenosse. Dagegen die Logik einer Beweisführung zu prüfen und solche Prüfung urteilenden Hörern oder Lesern vorzulegen, dazu ist jedem die Möglichkeit gegeben.

Hiervon zum Schluß noch ein Beispiel. Ziehen macht den Verteidigern des eigentlichen Gymnasiums den Vorwurf, daß sie von unzulässigem Egoismus für ihre Schulart sich leiten ließen (S. 30); er mahnt, das Gymnasium nicht zu 'isolieren' (S. 24. 42), und warnt vor 'jenem Geiste der wie mit Scheuklappen blickenden Einseitigkeit, der innerhalb und außerhalb der Mauern des humanistischen Gymnasiums noch keineswegs ausgestorben' sei (S. 25). Zieht man von diesen Gedanken die unfreundliche Form ab, so bleibt nichts übrig als die Verwerfung eben des Grundsatzes, für den so lange vergebens gekämpft worden war, der endlich durch den Allerhöchsten Erlaß vom 26. November 1900 öffentlich anerkannt worden ist: daß jede Schule sich frei in ihrer Eigenart solle entwickeln dürfen. Man durfte bisher die Besorgnis hegen, ob dieser Grund-

[1]) S. 6. 7. 18 f. — Besonders bemerkenswert ist die Art, wie sich Ziehen (S. 35 f.) mit dem abfindet, was einige der Stadtverordneten in Dresden gesagt haben: 'Es spielt bei allen diesen Äußerungen ein gut Teil diplomatischer Augenblicksrücksichten mit, und Freund und Feind der Sache, auch wenn sie sachverständig sind, heben leicht nur das hervor, was ihnen im Moment gerade für die Erreichung ihrer Zwecke dienlich erscheint. Die schon einmal berührten Dresdener Verhandlungen zeigen, wenn die mir allein vorliegenden Berichte einiger Zeitschriften zuverlässig sind, ja deutlich genug, wie da auch beim besten Willen aller Beteiligten manchmal ein recht verkehrtes Bild das Ergebnis sein kann.'

satz, der noch der lebendigen Durchführung harrt, vielleicht zum bloßen Schlagwort werden sollte; nun ist umgekehrt ein Schlagwort erfunden, um ihn zu beseitigen. 'Kräftigere Betonung der Eigenart' heißt jetzt: 'egoistische Isolierung'; und davon muß jeder Gutgesinnte sich abwenden. — 'Raffiniert geschickt', sind wir versucht zu sagen; doch das wäre voreilig und wahrscheinlich geradezu unrecht. Wer beweist uns denn, daß Ziehen nicht aufrichtig meint, es handle sich hier um verschiedene Dinge? daß er nicht wirklich glaubt, die selbständige Entwicklung des Gymnasiums zu fördern, indem er es auf der Grundlage einer anders gearteten Schule aufbaut? Etwas ähnliches hat auch Reinhardt einmal gesagt, im Jahre 1892; nicht in der bereits erwähnten Schrift, sondern in einem etwa gleichzeitig erschienenen Vortrag.[1]) Dort heist es: 'Die Trennung der höheren Schulen, die sich jetzt immer mehr vorbereitet, wird eine möglichst lange Vereinigung der Zöglinge etwa bis zum zwölften oder dreizehnten Lebensjahre verlangen.' Diese Unempfindlichkeit gegen inneren Widerspruch bei sonst klugen Männern ist eine Tatsache, mit der wir rechnen müssen. In ihr rächt sich die unglückliche Natur der Sache, der sie sich — Reinhardt mit ausgesprochenem Verzicht auf einen früher eingenommenen klareren Standpunkt — gewidmet haben, die sie nun auch theoretisch zu vertreten genötigt sind.

Aber diese unglückliche Sache hat Glück; *τὰ χερείονα νικᾷ*. Die Reden von Ziehen und Reinhardt, die uns hier beschäftigt haben, bezeichnen wieder einen Fortschritt der Bewegung, die dahin gerichtet ist, daß das Reformgymnasium immer weiter verbreitet und prinzipiell als das bessere anerkannt werde. An dem guten Willen beider Männer zu zweifeln haben wir keinen Grund; aber auch mit gutem Willen kann Böses geschaffen werden. Und so ist es hier. Von dem Wettstreit realistischer Bildungsanstalten droht dem Gymnasium keine Gefahr; er wird nur auf beiden Seiten das Können steigern, schlummernde Kräfte wecken. Die Gefahr liegt in dem Zwittergebilde, in dem trotz aller früheren Mißerfolge unter etwas veränderter Gestalt erneuten Versuch, altüberlieferte und moderne Bildungselemente in dem Lehrplan einer einzigen Schule zum Gleichgewicht zu bringen, wobei unvermeidlich die alten Sprachen immer mehr zurückgedrängt werden; anstatt jenes Gleichgewicht dadurch herzustellen, daß man die verschiedenartigen Stoffe auf getrennte, miteinander konkurrierende Schulen verteilt. Dies haben die Veranstalter der Berliner Protestversammlung im November v. J. — Kübler, Lück, Harnack, Michaelis — klar erkannt und deshalb nicht nur für das Gymnasium, sondern gegen das Reformgymnasium ihre Stimme erhoben. Damit haben sie einer guten Sache einen guten Dienst geleistet, mag ihnen auch von klugen Vermittlern ihre Entschlossenheit verdacht werden. Besser doch ein offener, entschiedener Kampf, als ein Zustand, in dem diejenigen den Ton angeben von denen der Prophet gesagt hat: 'Sie rufen Friede, Friede, und ist doch nicht Friede.'

[1]) Reinhardt, 'Die Umgestaltung des höheren Schulwesens'. Aus den Schriften des Freien Deutschen Hochstiftes (Frankfurt a. M. 1892) S. 24.

ZUR FRAGE DES AUSWENDIGLERNENS

Von Rudolf Wessely

(Schluß)

III

Bei den Versuchen mit den vor einem Jahre gelernten Gedichten hatten wir gesehen, daß die durchschnittlichen Gedächtnisleistungen von V bis O III allmählich wachsen, in U II wieder auf das Niveau der IV zurückfallen und in O II sogar ein wenig unter das der V heruntersinken, und ähnlich bei den vor zwei Jahren gelernten Gedichten, daß U II und U I hinter der IV zurückstanden. Mögen nun auch hier sehr verschiedene Ursachen zusammen- und gegeneinanderwirken, wie die ungleiche Schwierigkeit des Stoffes, zufällige Verschiedenheiten der Lehrer und Schüler, ferner die absolute und relative Bedeutung des gleichen Zeitraums, so tritt doch deutlich hervor, daß das in den Entwicklungsjahren Gelernte während der gleichen Zeit in bedeutend höherem Grade vergessen wird als das kurz vorher Gelernte, und daß auch schon in den Entwicklungsjahren selbst das früher Gelernte stark vergessen wird. Wo die Resultate in einer Klasse im Vergleich zu der tieferen Stufe günstige waren, da könnte man zunächst annehmen, daß sie zum Teil auch der für diese bestimmte Gedächtnisfunktion gesteigerten Übung verdankt werden; beweisen läßt sich das nicht. Jedenfalls aber liegt die Frage nahe: wenn sich die Leistungen von U II an trotz des weiteren Auswendiglernens so stark verschlechtern, darf dann von der Übung des Gedächtnisses überhaupt so viel erwartet werden, wie in der Schulpraxis noch häufig angenommen wird?

Um der Beantwortung dieser für das gesamte Schulwesen ungemein wichtigen Frage näher zu treten, habe ich in den Klassen VI, IV, O III und O II, die alle durch einen zweijährigen Kursus voneinander getrennt waren, einen Versuch mit dem Lernen und Behalten lateinischer Vokabeln angestellt. Diese schienen mir für einen solchen Versuch besonders geeignet. Steht ja doch der Unterricht in den fremden Sprachen auf dem Gymnasium im Vordergrund, die Zahl der obligatorischen Unterrichtsstunden in den fremden Sprachen beträgt die Hälfte sämtlicher wissenschaftlichen Unterrichtsstunden, und das Lernen der Vokabeln spielt von Anfang an und dauernd eine große Rolle, so daß man hier einen besonders starken Einfluß der Übung erwarten könnte.

Ich wählte acht Vokabeln, die in VI, IV und O III gleich unbekannt waren; in O II mußten allerdings leider vier von ihnen durch andere ersetzt werden. Es kam mir darauf an, daß die Vokabeln schon den Sextanern ohne weiteres verständlich waren und eine einfache sprachliche Form hatten, vor allem aber, daß beim Lernen nur direkte Assoziationen zwischen den lateinischen und deutschen Wörtern gestiftet und keine Hilfsassoziationen durch Fremdwörter oder durch den Wortklang hervorgerufen wurden. Es waren die Wörter: *acervus, fornax, effetus, crudus, aestuare, compilare, rodere* und *vellere.* Für ähnliche Versuche würde es sich vielleicht noch empfehlen, weniger Verba zu wählen und alle orthographischen Eigentümlichkeiten, wie die Doppelkonsonanten in *effetus, vellere* zu vermeiden.[1])

Die Versuche selbst wurden folgendermaßen eingerichtet. Zuerst schickte ich einige orientierende Bemerkungen voraus, ähnlich wie bei den Versuchen mit den Gedichten, ermahnte zur Selbständigkeit und Aufmerksamkeit und räumte zugleich unnötige Befürchtungen betreffs schlechter Resultate aus dem Wege. Im allgemeinen zeigten sich die Schüler wieder durchaus verständig und der Neuheit und Fremdartigkeit des Versuchs gegenüber sehr eifrig. Die Schüler erhielten nun Oktavblätter, auf deren linker Spalte die lateinischen Wörter, und auf deren rechter Spalte die deutschen Wörter aufgeschrieben waren. Ich las zunächst die Vokabeln einmal langsam vor. Ein gemeinsames Nachsprechen der Schüler hatte sich bei ähnlichen Versuchen von F. Kemsies als störend und verwirrend erwiesen und wurde deshalb unterlassen.[2]) Nun hatte jeder Schüler für sich zu lernen. Allerdings mußte ein Faktor beim Klassenversuch ausgeschaltet werden, der beim häuslichen Lernen von Bedeutung ist: das Lautlernen. Es läßt sich eben beim Massenversuch völlige Lebenswahrheit nicht herstellen.[3]) Doch war die Zahl der Schüler, die zu Hause laut zu lernen pflegten, nicht groß, viele erklärten auch, es nur bei sehr schwierigen Aufgaben zu tun. Bei manchen werden sich die Resultate dadurch etwas verschlechtert haben, gerade einige aber von den sonst laut lernenden Schülern hatten sich trotzdem die Vokabeln vorzüglich gemerkt. Auch haben zahlreiche und eingehende Untersuchungen der letzten Jahre über Anschauungs- und

---

[1]) Während die genannten Vokabeln im Lateinischen zwei- bis viersilbig, im Deutschen ein- bis dreisilbig sind, hat F. Kemsies bei Versuchen, in denen er das unmittelbare Behalten nach akustischer, visueller und akustisch-visueller Darbietung prüfte, lauter zweisilbige lateinische Vokabeln benutzt, denen auch zweisilbige deutsche Wörter entsprachen (Gedächtnisuntersuchungen an Schülern, Zeitschr. f. pädagog. Psychologie und Pathologie II (1900) S. 21—30 u. 84—95). Solche künstliche Gleichmäßigkeit wirkt aber nur erschwerend. Mit Recht hat L. W. Stern, Angewandte Psychologie a. a. O. S. 35, darauf hingewiesen, daß es den theoretischen Gedächtnisexperimenten der psychologischen Laboratorien meist an Lebenswahrheit fehle, daß die Beziehung zwischen den aufs äußerste getriebenen künstlichen Vereinfachungen des Experimentes und den teleologischen Aufgaben der Praxis des Gedächtnisses vermißt werde.

[2]) Gedächtnisuntersuchungen an Schülern, Zeitschr. für pädagog. Psychologie u. Pathologie V 21—30.

[3]) Vgl. in Anm. 1 die Bemerkung Sterns.

Memoriertypen gezeigt, daß selbst beim leisen Lernen die Sprechbewegungen eine außerordentliche Rolle spielen, daß anderseits einseitige visuelle oder akustische Typen, die nur mit Gesichts- oder Klangbildern arbeiten, sehr selten oder gar nicht vorkommen, daß mannigfaltig gemischte Typen die Regel sind und nur bei den einzelnen das visuelle, akustische oder motorische Element vorwiegt.[1]) In VI konnte übrigens halblautes Mitsprechen nicht ganz gehindert werden.

Ursprünglich hatte ich die Absicht, auch die Zeit des Lernens genau festzustellen; zu meiner großen Überraschung hatte aber die Hälfte der Quartaner, mit denen ich die Versuche begann, bereits in ein bis zwei Minuten die acht Vokabeln gelernt. Um bis ins einzelne genau die Lernzeit festzustellen, hätte ich Hilfe haben müssen. Ich war also genötigt, mich hier mit ungefähren Angaben zu begnügen.[2])

Die Schüler, die mit dem Lernen fertig waren, erhielten dann ein Blatt, auf dem die deutschen Wörter in anderer Reihenfolge aufgeschrieben waren, und hatten dazu die lateinischen Vokabeln hinzuzufügen. Am folgenden Tage erhielten die Schüler leere Blätter, ich nannte die deutschen Wörter, und die Schüler schrieben die lateinischen auf. Dasselbe geschah nochmals nach einer Woche und nach vier Wochen. Die Reihenfolge wurde jedesmal vollständig geändert, auch zwischen den einzelnen Wörtern, damit sich inzwischen keinerlei Assoziationen zwischen zwei Wortpaaren bildeten. Sämtliche Versuche fanden in einer der ersten drei Unterrichtsstunden des Tages statt.

Da es mir nur darauf ankam, festzustellen, was behalten und was vergessen wurde, so rechnete ich gleichmäßig als Fehler, ohne im einzelnen zu unterscheiden, wenn Vokabeln gar nicht gewußt, in fehlerhafter Form aufgeschrieben, oder wenn zwei Vokabeln miteinander verwechselt wurden. Demgemäß ergaben drei untereinander verwechselte Vokabeln zwei Fehler.[3]) Orthographische Fehler, die auch nur selten vorkamen, wurden nicht mitgerechnet.

---

[1]) M. Lobsien, Aussage und Wirklichkeit bei Schulkindern (Beiträge zur Psychologie der Aussage, 1. Folge, S. 158—221) und Über den relativen Wert verschiedener Gedächtnistypen (Langensalza 1902), A. Netschajeff, Über Memorieren, a. a. O. S. 15 ff. und Über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern, experimentelle Untersuchungen (Zeitschr. für Psychol. u. Physiol. der Sinnesorgane XXIV 321). Vgl. über die Anschauungs- und Gedächtnistypen auch L. W. Stern, Über Psychologie der individuellen Differenzen, Ideen zu einer differentiellen Psychologie, Leipzig 1900, S. 48 ff. und Meumann a. a. O. S. 18 ff. Im einzelnen weichen die Resultate voneinander ab.

[2]) Über die individuell verschiedene Geschwindigkeit des Lernens liegen noch wenig Untersuchungen vor. A. Oehrn hat sie bei Erwachsenen an sinnlosen Silben und an Zahlenreihen geprüft: Experimentelle Studien zur Individualpsychologie (Psychol. Arbeiten, herausg. von Kraepelin, 1899, Bd. II). Vgl. dazu auch L. W. Stern, Über Psychologie der individuellen Differenzen S. 60 und 128.

[3]) Bezeichnet man mit *a*, *b*, *c* die lateinischen, mit *A*, *B*, *C* die entsprechenden deutschen Wörter, so mußte, wenn *a* fälschlich mit *B*, *b* fälschlich mit *C* verbunden war, notwendig *c* mit *A* verbunden sein.

	Durchschnittliche Fehlerzahlen [1])			
	VI	IV	O III	O II
Gleich nach dem Lernen	1	0,3	0,6	0,5
Am folgenden Tage	2,5	0,6	0,8	1
Nach einer Woche	3	0,8	0,9	1,2
Nach vier Wochen	3,8	1,4	1,8	1,8

	Durchschnittliche Zunahme der Fehler in %:			
	VI	IV	O III	O II
Bis zum folgenden Tage	150	100	33	100
Vom 2. Tage bis zum Ende der Woche	20	33	12,5	20
Vom Ende der 1. bis zum Ende der 4. Woche	27	75	100	50

Vergleichen wir nun die durchschnittlichen Resultate in den vier Klassen, so sind sie bei weitem am schlechtesten in VI, am besten in IV, in O III und O II wieder etwas schlechter, doch ist an den einzelnen Tagen das Verhältnis zwischen den vier Klassen nicht immer dasselbe. Vom zweiten Tage an sind übrigens die Resultate in O III zu günstig berechnet; zwei Schüler nämlich, deren Leistung am ersten Tage relativ schlecht ausgefallen war, hatten zu Hause im Lexikon die Vokabeln nachgesehen; sie mußten also bei der Berechnung ausscheiden, während sie ohne jene Nachhilfe die Durchschnittszahl der Fehler erhöht hätten. Einige Schüler hatten auch in den Zwischenzeiten einmal mit Kameraden über die Vokabeln gesprochen, doch waren das alles solche, die sie sich von vornherein gut gemerkt hatten.

Im allgemeinen wurde relativ am meisten bereits bis zum folgenden Tage vergessen, und es wurden Beobachtungen von Ebbinghaus bestätigt, daß das Vergessen zuerst schnell, dann langsamer zunimmt.[2]) Die durchschnittlichen Fehlerzahlen wuchsen bis um 100 und 150 %. Manche Schüler wußten am zweiten Tage mehr als am ersten. Hier liegt es zunächst nahe, an unselbständiges Arbeiten zu denken, doch berichtet nicht bloß M. Binet Ähnliches von Versuchen mit dem Lernen von Gedichten und Prosastücken[3]), sondern es hat auch A. Diehl beobachtet, daß Gesichtseindrücke bisweilen nach einigen Tagen bestimmter und richtiger wiedergegeben werden als unmittelbar nach dem Sehen.[4]) Im Laufe der ersten Woche wurde relativ wenig vergessen, auch jetzt stand die VI mit ihrem Wissen am tiefsten und die IV am höchsten. Vom Ende der ersten bis zum Ende der vierten Woche vergaß merkwürdigerweise die VI relativ am wenigsten, die O III relativ am meisten. Nach vier Wochen hatten sich die Schüler in VI

[1]) Die Zahl der Schüler betrug an den vier Tagen in VI 43, 42, 38, 35; in IV 33, 33, 32, 32; in O III 38, 36, 36, 34; in O II gleichmäßig 26.

[2]) Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie S. 647, Meumann a. a. O. S. 68—69.

[3]) L'année psychologique X 127.

[4]) Zum Studium der Merkfähigkeit, Berlin 1902, S. 35. Vgl. dazu auch M. Lobsien, Über Gedächtnistypen (Pädagog. Studien, N. F. XXVI 26).

durchschnittlich 4,2 Vokabeln, also etwas mehr als die Hälfte gemerkt, in IV 6,6, d. h. etwa $^5/_6$, endlich in O III und O II 6,2, d. h. mehr als $^3/_4$; also außer in VI überraschend gute Ergebnisse. Vergleicht man sämtliche Durchschnittszahlen, so nehmen die Fehler von VI—IV um mehr als $^2/_3$ ab, wachsen über den Stand der IV in O III um $^1/_3$ und in O II nochmals über den der O III um $^1/_{10}$.

Da die durchschnittlichen Fehlerzahlen noch zu wenig besagen, so berechnete ich außerdem noch, wieviel Prozent der Schüler 8, 7, 6 u. s. w. Vokabeln behalten hatten.

	Von den Schülern (berechnet in %) hatten von den Vokabeln behalten in VI:								
	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Gleich nach dem Lernen .	46	23	18	7	2	0	2	0	0
Am folgenden Tage . . .	24	19	17	12	10	5	5	7	2
Nach einer Woche . . .	16	16	13	24	5	13	3	3	8
Nach vier Wochen . . .	11	11	17	9	3	20	9	9	11
	in IV:								
Gleich nach dem Lernen .	72	24	0	3	0	0	0	0	0
Am folgenden Tage . . .	66	21	6	3	0	3	0	0	0
Nach einer Woche . . .	66	13	9	6	3	3	0	0	0
Nach vier Wochen . . .	43	16	19	6	9	3	3	0	0
	in O III:								
Gleich nach dem Lernen .	73	9	3	3	9	0	0	0	0
Am folgenden Tage . . .	56	20	20	0	6	0	0	0	0
Nach einer Woche . . .	53	25	13	0	6	3	0	0	0
Nach vier Wochen . . .	21	30	27	12	6	3	0	3	0
	in O II:								
Gleich nach dem Lernen .	61	32	8	0	0	0	0	0	0
Am folgenden Tage . . .	38	35	20	4	4	0	0	0	0
Nach einer Woche . . .	27	38	23	8	4	0	0	0	0
Nach vier Wochen . . .	23	27	23	12	4	8	4	0	0

Folgendes sei noch besonders hervorgehoben. Am ersten Tage wußten alle acht Vokabeln in VI 46, in IV 72, in O III 73 und in O II 61 % der Schüler, nach vier Wochen in VI nur 11 %, in IV 43, in O III 21 und in O II 23 %, so daß hier also die IV ein großes Übergewicht erlangt. Nur vier oder weniger Vokabeln wußten nach vier Wochen in VI 52, in IV 15, in O III 12 und in O II 16 %, keine Vokabel in VI 11 %, was in keiner Klasse sonst vorkam.

Über die einzelnen Klassen möchte ich noch folgendes bemerken. In VI brauchten die meisten Schüler 3—5 Minuten zum Lernen. Die sechs Schüler, die 8 Minuten brauchten, merkten sie sich mittelmäßig. Von anderen sechs, die 12 Minuten lang lernten, behielt sich nur einer die Vokabeln gut, die meisten aber sehr schlecht, oder doch nur für einen Tag leidlich. Viele Schüler

werden auch hier ihr Können nach ihrer Lernzeit überschätzt haben, manche sich auch geniert haben, länger zu lernen als andere; doch ist zu bedenken, daß sich gerade in dieser VI viele sehr schwache, für das Gymnasium ungeeignete Schüler befanden. Auch hatte ich für VI wohl etwas zu viel Verba gewählt. In IV brauchte, wie schon erwähnt, die Hälfte nur 1—2 Minuten zum Lernen, zwei Schüler aber 8 Minuten, und zwar einer mit gutem, einer mit mäßigem Erfolge. Merkwürdigerweise waren es jene beiden fleißigen, aber schwachen Schüler, die sich relativ am besten den zweiten Artikel in V eingepaukt hatten. Ein gänzlich zurückgebliebener, bereits 16 Jahre alter Schüler konnte die Vokabeln am schlechtesten, obwohl er volle 15 Minuten daran lernte. Wie man sieht, haben wir hier eine vortreffliche Gelegenheit, die Schüler beim Lernen zu beobachten und ihre persönlichen Verschiedenheiten kennen zu lernen, und wir vermögen Schlüsse auf den häuslichen Fleiß zu ziehen, den wir Lehrer so schwer und oft gar nicht beurteilen können. Auch durch schnelles und vortreffliches Behalten hat mich mancher Schüler überrascht. In O III wurde ungefähr ebenso schnell wie in IV gelernt; der Gegensatz zwischen vorzüglich und schlecht behaltenden Schülern war hier am ersten Tage besonders groß. In O II endlich brauchte zwar niemand mehr als fünf Minuten, doch hätte ich erwartet, daß auf dieser Stufe mehr Schüler ihr Können richtig einschätzen und demgemäß mehr von ihnen am ersten Tage alle Vokabeln wissen würden.

IV

Blicken wir noch einmal auf die bei den Versuchen mit dem Lernen und Behalten lateinischer Vokabeln gewonnenen Resultate zurück, so bleibt das Auffallendste der bedeutende Fortschritt in den Leistungen von VI—IV, dann ein gewisser Rückschritt bis O III, endlich ein Stillstand, teilweise auch wohl wieder ein kleiner Fortschritt bis O II; also ähnlich wie bei dem Behalten der Gedichte erst ein Steigen, dann ein Fallen, nur daß der Höhepunkt hier deutlich bereits in IV erreicht ist.

Bei dem großen Fortschritt von VI—IV ist zunächst in Anrechnung zu bringen, daß innerhalb der Zwischenzeit infolge des Ausscheidens ungeeigneter Schüler eine gewisse Auslese einzutreten pflegt. Zum Teil wird er gewiß der zunehmenden Übung im Lernen lateinischer Vokabeln zu danken sein, d. h. die Schüler haben inzwischen gelernt, sich immer besser mit einer solchen Aufgabe abzufinden. Auch wächst in diesen Jahren ganz erheblich die Fähigkeit, sich zu konzentrieren. Das Wachsen dieser Fähigkeit wird vielfach nicht genug beachtet und deshalb z. B. von Meumann den Kindern überhaupt ein schlechteres Gedächtnis als den Erwachsenen zugeschrieben.[1]) Weil die Erwachsenen besser ihre willkürliche Aufmerksamkeit konzentrieren können, haben sie allerdings ein besseres unmittelbares Gedächtnis als jene, d. h. sie vermögen momentane Gesichts- und Gehörseindrücke besser aufzufassen Über das Lernen

[1]) Ökonomie und Technik des Lernens S. 54 ff. und 93. Vgl. dazu aber K. Groos, Das Seelenleben des Kindes, S. 104 f.

und Behalten auf den verschiedenen jugendlichen Altersstufen sind freilich noch kaum Untersuchungen angestellt worden. Daß aber das unmittelbare Gedächtnis bis in die Zeit der Pubertät eine Steigerung, dann jedoch bereits einen Stillstand oder sogar einen vorübergehenden Rückgang erfährt, haben verschiedene Arbeiten, besonders von Ebbinghaus[1]) und Lobsien[2]) gezeigt, ebenso Untersuchungen von Stern[3]), daß die Masse der von einem vorgezeigten Bilde aufgefaßten Elemente vom 8. bis zum 15. Jahre um die Hälfte steigt, dann aber nicht mehr, während die Fähigkeit, die Eindrücke spontan wiederzugeben, ohne daß erst Einzelfragen vorgelegt werden, vom 8. bis zum 15. Jahre um mehr als das Doppelte, vom 8. bis zum 20. sogar um mehr als das Dreifache wächst.

Jedenfalls ist man zur Erklärung des Fortschrittes von VI—IV noch nicht genötigt, eine allgemeine Übung und Stärkung des Gedächtnisses durch das fortgesetzte Vokabellernen anzunehmen. Und ferner zeigte es sich aufs deutlichste, daß, obwohl von IV an noch weiter viele lateinische Vokabeln gelernt werden, außerdem französische und später griechische, also gleiche Gedächtnisfunktionen weiter und stärker in Anspruch genommen werden, dennoch die Gedächtnisleistungen sich nicht steigerten, sondern sogar zurückgingen.[4])

Die Frage, auf welche Weise und inwieweit überhaupt das Gedächtnis für eine bestimmte Tätigkeit und weiter das Gedächtnis im allgemeinen geübt werden kann, ist sehr schwer zu beantworten. E. Ebert und E. Meumann glauben erwiesen zu haben, daß sich nicht bloß die Spezialgedächtnisse üben lassen, sondern daß die Steigerung eines Spezialgedächtnisses zugleich eine allgemeine Vervollkommnung des Gedächtnisses zur Folge habe.[5]) Sie ließen 6 Versuchs-

[1]) Nach Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie S. 622, findet der Hauptfortschritt vom 14. bis zum 16. Jahre statt, mit 18 bis 20 Jahren wird $1\frac{1}{2}$mal so viel als mit 8 bis 10 Jahren gemerkt, nach Abschluß der körperlichen Entwicklung bleiben die Zahlen konstant. Vgl. dazu auch Meumann a. a. O. S. 91 ff., der aber den falschen Methoden des Auswendiglernens in den Schulen die Schuld gibt.

[2]) Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentwicklung bei Schulkindern (Zeitschr. für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane XXVII 34—76); vgl. dazu A. Netschajeff in derselben Zeitschrift XXIV 321 ff. Auch Biervliet, La memoire, Paris 1901, hebt hervor, daß das unmittelbare Gedächtnis vom 9. bis zum 15. Jahre etwas wächst, dann aber nur noch unmerklich. Im Gegensatz zur Abnahme der Elastizität des Gedächtnisses wachse die willkürliche Aufmerksamkeit (S. 117).

[3]) Die Aussage als geistige Leistung und als Verhörsprodukt (Beiträge zur Psychologie der Aussage, 1. Folge, Heft 3 S. 381 ff. Vgl. dazu auch Ebbinghaus' Beobachtungen über das Wachsen der Kombinationsfähigkeit (Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern, Zeitschr. f. Psychologie XIII 401—451).

[4]) Die um mehr als 50 % besseren Leistungen, die Kemsies (Gedächtnisuntersuchungen an Schülern, Zeitschr. f. pädagog. Psychol. u. Pathol. II 21—30 und 84—95) bei Untersekundanern einer Oberrealschule im Vergleich zu Quartanern beobachtete, betreffen nur das unmittelbare Behalten eines ganz ungewohnten Lernstoffes.

[5]) Über einige Grundfragen der Psychologie der Übungsphänomene im Bereiche des Gedächtnisses, Leipzig 1904. (Sonderabdr. aus d. Archiv für die gesamte Psychologie Bd. IV, Heft 1 und 2.)

personen an 32 aufeinanderfolgenden Tagen Reihen von 12 sinnlosen Silben auswendig lernen. Am Ende dieser Zeit brauchten dieselben bis zur ersten fehlerlosen Reproduktion bedeutend weniger Wiederholungen als ursprünglich, durchschnittlich 60% weniger.[1]) Außerdem mußten die Versuchspersonen vor und nach jener Übungszeit deutsche Gedichte und italienische Vokabeln lernen. Auch hier ergab sich am Ende der Periode eine Ersparung von Wiederholungen beim Lernen, bei Gedichten von durchschnittlich 20, bei Vokabeln von durchschnittlich 36%. Indessen folgt aus diesen Versuchen noch nichts über das Behalten für längere Zeiten. Auch gibt Meumann selbst zu, daß Aufmerksamkeit, Anpassung an die ungewohnten Versuche, Wille und zunehmendes Interesse eine große Rolle spielten.[2]) Beachtenswert erscheint mir ferner, daß beim Wiedererlernen der Silben am folgenden Tage zwar absolut genommen nach jenen 32 Tagen weniger Wiederholungen gebraucht wurden als vorher (fast 45% weniger), daß aber der relative Unterschied zwischen den Zahlen der Wiederholungen am Tage des Neulernens und an dem des Wiedererlernens nicht mehr so groß war; es wurden nämlich anfangs beim Wiedererlernen durchschnittlich $^3/_4$, zuletzt nur $^2/_3$ der Wiederholungen erspart.[3]) Beim Wiedererlernen der Vokabeln und Gedichte am folgenden Tage verhielt es sich mit den absoluten und relativen Wiederholungszahlen ähnlich. Übrigens zeigten sich selbst bei den wenigen Versuchspersonen große individuelle Verschiedenheiten. Diejenige, der das 32tägige Lernen von sinnlosen Silben am wenigsten genützt hatte, für die Silben wie für die anderen Stoffe, brauchte nach einer Pause von drei Monaten weniger Wiederholungen zum Lernen sinnloser Silben als vor derselben. Hier war deutlich vorher eine Belastung des Gedächtnisses durch das mechanische Lernen eingetreten; die einzelnen Materialien hatten sich gegenseitig gestört.[4])

Somit erscheint mir Eberts und Meumanns Beweis im wesentlichen mißlungen.[5]) Aber auch von der Steigerung der Spezialgedächtnisse darf man nicht zu viel erwarten. Es ist eine allgemeine Erfahrung, daß die Schauspieler am Anfang ihrer Berufstätigkeit am leichtesten lernen und am besten behalten. Ist bei der Aufführung eines neuen Stückes schnelles Einspringen für einen erkrankten Kollegen nötig, so wendet man sich stets an einen jungen Schauspieler. Das Gedächtnis wird durch das beständige Lernen von Rollen nicht geübt, sondern mehr und mehr geschwächt und bei dem einen schneller, bei

---

[1]) Nach Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie S. 674, nahm die Zeit für das Lernen sinnloser Silben in 94 Tagen nur sehr unbedeutend ab, während Meumann a. a. O. S. 9 (= Archiv S. 445) von nahezu unbegrenzter Übungszunahme redet.

[2]) A. a. O. S. 215 (= Archiv S. 651).

[3]) A. a. O. 115—117 (= Archiv S. 551—553).

[4]) A. a. O. S. 154 und 201 (= Archiv S. 590 und 637).

[5]) Auch Netschajeff betont (Über Memorieren, a. a. O. S. 20), noch kein Experiment habe bewiesen, daß die Übung einer bestimmten Gedächtnisart eine andere Gedächtnisart stärkt, jedoch fördere der Besitz gewisser rationeller schematischer Methoden die Übung einer anderen Art.

dem andern langsamer abgenutzt. Auch haftet das früh Gelernte am längsten. Ältere Schauspieler üben sich leichter eine vor langer Zeit memorierte Rolle wieder ein als eine kürzlich gelernte.[1])

Auf eigene Beobachtung der Schüler wird man ja nicht so sehr viel geben dürfen, doch möchte ich erwähnen, daß von 135 Obersekundanern und Primanern 44 erklärten, daß ihr Gedächtnis für mechanisches Lernen seit der Kindheit abgenommen habe; nur 11 hatten eine Zunahme beobachtet. Die Hälfte etwa hatte keinen Unterschied wahrgenommen, doch schien sich mancher zu scheuen, jene beginnende Altersschwäche einzugestehen.

Eins jedenfalls trat auch bei meinen Versuchen aufs deutlichste zu Tage: das sind die außerordentlichen individuellen Unterschiede in der Leichtigkeit oder Schwierigkeit, mit der verschiedenartige Stoffe eingeprägt werden, und in der Schnelligkeit oder Langsamkeit, mit der sie wieder vergessen werden. In IV war der Fall ganz vereinzelt, daß ein Schüler sich zugleich die Vokabeln, die vor sieben Wochen gelernten Verse und Katechismusabschnitte und die Gedichte aus V gut gemerkt hatte, häufig der Fall, daß die Schüler das kürzlich Gelernte besonders gut, das in V und VI Gelernte besonders schlecht behalten hatten, doch auch der umgekehrte, daß die Schüler das vor ein und zwei Jahren Gelernte noch gut wußten, die Vokabeln und das vor sieben Wochen Gelernte schlecht, weil dies für sie noch nicht oft genug wiederholt war. Daß die gleichzeitig gelernten Gedichte und Katechismusstellen von denselben Schülern sehr ungleich behalten worden waren, wurde schon oben erwähnt.[2])

Außerordentlich starke individuelle Verschiedenheiten zeigten sich auch in O III. Manche Schüler hatten sich die Geschichtszahlen vorzüglich gemerkt, die Namen aber besonders schlecht, oder umgekehrt, und mit dieser Ungleichheit verband sich dann wieder bei den einen ein gutes, bei den anderen ein schlechtes Gedächtnis für die Vokabeln oder für die vor einem Jahr gelernten Gedichte. Gleichmäßig gute Leistungen waren selten, gleichmäßig schlechte häufiger.

Vielfach merkten sich in IV gerade die besten Schüler der Klasse das Neue leicht und gut, hatten aber das früher Gelernte stark vergessen, während es bei den schwächsten Schülern umgekehrt war. Doch hatten sich einzelne begabte Schüler auch gerade das vor einem oder zwei Jahren Gelernte gut behalten, und manche besonders schwache Schüler zeigten ein gleich schlechtes, oder aber auch ein gleich gutes Gedächtnis für das kürzlich und für das lange vorher Gelernte. In O III war es ähnlich, doch gingen der höheren Klassen-

---

[1]) Ich verdanke diese Angaben den gütigen Mitteilungen des Kgl. Hofschauspielers Dr. Pohl.

[2]) Die Annahme ist verbreitet, daß der schnell Lernende auch schnell vergißt. Doch gilt schnelles Lernen und Vergessen und ebenso langsames Lernen und Vergessen nach Ebbinghaus (Grundzüge der Psychologie S. 648) nur für extreme Fälle. (Vgl. über diese Typen auch Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens S. 12 ff.)

stufe entsprechend die bloßen Gedächtnisleistungen und die Gesamtleistungen der Schüler noch mehr auseinander.[1])

Die Verschiedenheit der individuellen Anlage bleibt jedenfalls die Hauptsache. Verbindet sich mit ausgesprochener Begabung für ein bestimmtes Fach ein lebhaftes Interesse, so steigern sich zunächst auch vielfach die Gedächtnisleistungen, da die Fähigkeit, sich zu konzentrieren, wächst und mit dem zunehmenden Wissen auch der Reichtum an Assoziationen größer wird.[2]) Allein so wenig jemand, der ein gewandter Schlittschuhläufer geworden ist, nun auch zugleich ein guter Klavierspieler ist, so wenig wird jemand sich Geschichtszahlen besser merken, wenn er auch zahllose Gedichte auswendig lernt. Der Rechenkünstler Inaudi, der schon mit sieben Jahren fünfstellige Zahlen im Kopf multiplizierte und es bis zur Multiplikation von 24-stelligen Zahlen gebracht hat, behielt nach wie vor Gedichte schlecht.[3]) Das Gedächtnis ist eben keine einheitliche Fähigkeit, und auch die Spezialgedächtnisse lassen sich nicht ohne weiteres, wie etwa einzelne Muskeln, durch Übung kräftigen und leistungsfähiger machen.

V

Es liegt mir gänzlich fern, aus meinen Versuchen mit dem Lernen und Behalten von Vokabeln allgemeine Schlüsse zu ziehen. Ich selbst mußte sie vorläufig abbrechen, da die Schüler nun die Unbefangenheit verloren hatten. Sie scheinen mir aber sehr dankbar, und ich möchte vor allen Dingen zu ähnlichen Versuchen anregen; denn nur, wenn möglichst zahlreiche und verschiedenartige Untersuchungen angestellt werden, können sichere Resultate über die Natur des Gedächtnisses und über seine Entwicklung gewonnen werden. Deshalb glaubte ich meine bisherigen Ergebnisse auch schon jetzt vorlegen zu dürfen.[4]) Indessen einige allgemeine pädagogische Erwägungen sei es gestattet zum Schlusse noch anzuknüpfen.

---

[1]) Vgl. dazu Ebbinghaus, Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern, Zeitschr. f. Psychol. XIII. Im Gegensatz zu den Verstand und Phantasie in Anspruch nehmenden Kombinationsversuchen, bei denen das oberste Drittel einer V sehr viel mehr leistete als das unterste, waren die unmittelbaren Gedächtnisleistungen im Behalten sinnloser Silben fast gleich. (Ähnliche Resultate bei Th. L. Bolton, The growth of memory in school-children, American Journal of Psychology IV 365).

[2]) Vgl. Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie, 5. Aufl., III 593—594, über die apperzeptive Anlage und L. W. Stern, Über Psychologie der individuellen Differenzen S. 65 bis 66, über die verschiedenen Faktoren, die bei der Entwicklung von Spezialgedächtnissen zusammenwirken.

[3]) Meumann, Über Ökonomie und Technik des Lernens S. 35 f. Nach Volkmann, Lehrbuch der Psychologie, 1875, S. 463 hatte Linné seine ganze botanische Nomenklatur im Gedächtnis, lernte aber trotz seiner Reisen weder Französisch noch Englisch und trotz dreijährigen Aufenthalts im Lande kein Holländisch. — Beispiele für umfangreiche, aber einseitige Gedächtnisleistungen s. auch bei Höfler, Psychologie S. 185.

[4]) Mit Recht betont L. W. Stern, Angewandte Psychologie (Beiträge zur Psychologie der Aussage, I. Folge, Leipzig 1903, S. 42), daß eine organisierte Arbeitsgemeinschaft die notwendige Voraussetzung einer praktisch anwendbaren Psychologie bildet. (Vgl. dazu auch seine Psychologie der individuellen Differenzen S. 41.)

Wir haben gesehen, wie die früher gelernten Gedichte, und zwar gerade besonders in den höheren Klassen, vergessen werden. Mit dem wertvollen Besitz fürs Leben ist es also bis auf wenige Ausnahmen unter den Schülern nichts. Einen solchen erhofft man nun zwar gewiß nicht von den in den Unterklassen gelernten Gedichten, aber doch vielfach schon z. B. bei dem Lernen von Schillerschen Balladen in III. Hier müßte man also entweder auf den Besitz fürs Leben verzichten oder die Gedichte immer und immer wieder repetieren; indessen auch dann würden sie vielfach noch nach der Schulzeit vergessen werden. Mit der Häufigkeit der Wiederholungen, der zunehmenden Mechanisierung des Lernens verbindet sich aber die Gefahr, daß die Gedichte immer mehr heruntergeleiert werden, daß immer weniger auf ihren Inhalt geachtet wird, das Gefühl für ihre Schönheit immer mehr verloren geht. Wie jämmerlich werden jetzt schon im allgemeinen die Gedichte deklamiert! Die Zeit, die in den Mittelklassen mit dem Aufsagen hingeht, könnte auf Übung im sinngemäßen, guten Vorlesen verschiedenartiger und zahlreicher Gedichte verwendet werden. Davon hätten die Schüler entschieden mehr.[1]) Geradezu als eine Geschmacklosigkeit muß man es aber bezeichnen, daß halberwachsene Knaben genötigt werden, sich die Empfindungen und Gedanken der schuldbewußten Johanna d'Arc einzuprägen und herzusagen, wie denn überhaupt die für einen bestimmten Charakter und für eine bestimmte Situation gedichteten Monologe nicht aus dem Zusammenhang herausgelöst und durch wiederholtes Aufsagen herabgewürdigt werden sollten. In den unteren Klassen wird man ja auf das Auswendiglernen von Gedichten schon wegen der allgemeinen Übung im korrekten Sprechen nicht verzichten wollen, in den Mittel- und Oberklassen aber sollte weniger Zwang ausgeübt werden. Wem es leicht wird, und vor allem, wer Lust dazu hat, der möge auch einmal ein schönes Gedicht auswendig lernen, die anderen nicht. Es hat seinen guten Grund, daß der Franzose *apprendre par coeur*, und der Engländer *learn by heart* sagt.[2]) Könnte man an den Besitz fürs Leben glauben, so müßte man es doch eigentlich als eine Schande bezeichnen, daß deutsche Primaner so und so viele Oden des Horaz auswendig wissen, zum Teil Gedichte von recht fragwürdigem Werte, und oft kein einziges Gedicht von Schiller und Goethe.[3]) So aber sollte man achtzehn- bis zwanzigjährige junge Leute von dieser unwürdigen und für die meisten mühseligen Lernerei befreien und die Lehrer von der geistlosen Tätigkeit des Abhörens dieser antiken Strophen, die wir Deutsche, an akzentuierende Metrik gewöhnt, überhaupt gar nicht wirklich zu deklamieren vermögen.

---

[1]) Vgl. W. Münch, Geist des Lehramts S. 414/15.

[2]) Vgl. H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik, 4. Aufl. 1904, S. 285 und P. Bergemann, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie, Leipzig 1901, S. 154. Gegen den Lernzwang im allgemeinen hat sich neuerdings besonders A. Matthias ausgesprochen: Freude an der Schule. Eine Neujahrsbetrachtung (Monatsschrift für höhere Schulen IV, 1905, S. 1 ff.).

[3]) Die Lehrpläne von 1901 schreiben in maßvoller Weise nur das Auswendiglernen einzelner Oden vor, die von 1891 sogar nur das von einzelnen Stellen.

Mit den Kirchenliedern stand es noch schlimmer als mit den anderen Gedichten. Hier kommt hinzu, daß wir an wirklich poetischen, in sich zusammenhängenden und vor allem dem jugendlichen Verständnis angemessenen Liedern recht arm sind. Trotz aller Beschränkung gegen früher sollen nach den neuen preußischen Lehrplänen doch immer noch 15—16 Kirchenlieder auf den höheren Schulen gelernt werden. Freilich der Erfurter Realgymnasialdirektor F. Zange, der in Baumeisters Handbuch der Unterrichts- und Erziehungslehre den Religionsunterricht bearbeitet hat, bedauert, daß diese Zahl so klein ist: 'So manchem sei die dunkle, schlaflose Nacht durch diese Lichter erhellt und der Feind abgetrieben worden'[1]); doch ich glaube, viele würden eine weitere Verringerung sehr wünschen. Die wirklich wertvollen Kirchenlieder aber, die gelernt werden, sollte man auch wirklich als Dichtungen behandeln und demgemäß vor der Einprägung erklären, was heute immer noch vielfach im Religionsunterricht ganz unterlassen wird.

Bei dem Lernen von Kirchenliedern helfen nun in jedem Falle noch Rhythmus und Reim; geradezu aber eine Quälerei für die Schüler bedeutet das Auswendiglernen des Katechismus, besonders der Lutherschen Erklärungen. Diese Erklärungen erklären eben den Kindern nichts. Ihre oft dunkle und veraltete Sprache und ihr schwieriger dogmatischer Inhalt entsprechen nicht den Altersstufen, denen sie zugemutet werden. Daran werden Vorschriften und Verheißungen, wie die von Zange[2]), wenig ändern: 'Der dritte Artikel solle in IV durch die Lektüre aus der Apostelgeschichte lebendig gemacht werden, dann werde er kein toter Gedächtnisstoff mehr sein und die Schüler lernten in der Schule selbst nicht auswendig, sondern inwendig bekennen die großen Heilstatsachen des dritten Artikels.' Luther selbst hat, wie aus der Vorrede zum kleinen Katechismus hervorgeht, das Auswendiglernen der Erklärungen nicht ausdrücklich vorgeschrieben; dem protestantischen Religionsunterricht freilich ist seit dem XVI. Jahrh. durch das Lernen des Katechismus der Stempel aufgedrückt worden.[3]) Allein gerade wem an der Weckung und Erhaltung religiösen Gefühls gelegen ist, der müßte gegen das Auswendiglernen des Katechismus, wenigstens der Erklärungen, auftreten, das der Jugend die Religion nur verleiden kann.[4]) Das vierhundertjährige Jubiläum der Refor-

[1]) Bd. III Abt. I S. 124 (1898); auch meint er, die Kirchenlieder müsse man für den Gottesdienst auswendig wissen — als ob es keine Gesangbücher gäbe!

[2]) A. a. O. S. 100.

[3]) Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 2. Aufl. I 336.

[4]) Vgl. dazu L. Wiese, Der evangelische Religionsunterricht im Lehrplan der höheren Schulen 1890. (Stellen daraus bei Paulsen a. a. O. II 504 f.) Daß über das Memorieren des unverstandenen Katechismus auf der Unterstufe schonungslos der Stab zu brechen sei, erklärt z. B. P. Bergemann, Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig 1901, S. 155. Um mich auch auf einen Theologen zu berufen, so verweise ich auf O. Baumgarten, der in seinem Buch 'Neue Bahnen, Der Unterricht in der christlichen Religion, im Geist der modernen Theologie' (Tübingen und Leipzig 1903, S. 69—73), obwohl er das Memorieren von Unverstandenem an sich für normal und gesund für das mechanische Gedächtnis hält,

mation naht heran: mich dünkt, man könnte es in der Schule nicht besser und nicht protestantischer feiern, als wenn man sich endlich aus diesem Bann der Tradition befreite. Allerdings auf keinem Gebiete des Unterrichts herrscht so die Macht des ewig Gestrigen, und es wird wohl so bleiben wie zu Basedows Zeiten, der auch schon einsehen mußte: 'Den Katechismus darf man nur sanft berühren.'[1])

Wenden wir uns nun zu dem geschichtlichen Memorierstoff. Möglichste Beschränkung, aber gründliche und häufige Repetition, möglichst auf allen Klassenstufen, tut hier dringend not. Darauf weisen auch die neuesten Lehrpläne mit Recht nachdrücklich hin.[2]) Ebenso scheint mir W. Münch mit Recht zu fordern, daß gerade beim Einprägen der Jahreszahlen auf die individuelle Anlage mehr als bei anderen Stoffen Rücksicht genommen werden möchte.[3]) Mir haben auch viele Schüler erklärt, daß sie zwar anderes leicht, Geschichtszahlen aber nur sehr schwer auswendig lernten.

Meine Versuche mit dem Lernen und Behalten lateinischer Vokabeln haben gezeigt, daß gerade schon in IV im allgemeinen Vokabeln sehr rasch und gut gemerkt werden. Man ist heutzutage wohl zu ängstlich auf diesem Gebiete geworden. Es bedeutet ja eine große Erleichterung, wenn alle Vokabeln in der Klasse, in der Lektüre, vorgekommen sind; es ist indessen auch kein Unglück, wenn die Schüler einmal ganz fremde Vokabeln direkt lernen, und auch in der Zahl der zu Hause zu lernenden Vokabeln könnte man gerade auf der Unterstufe ruhig etwas weiter gehen, als heute meistens geschieht.

In O III sahen wir auch hier einen Rückschritt. In den Entwicklungsjahren, in der Zeit des größten körperlichen Wachstums, geht die Fähigkeit für das mechanische Lernen vielfach stark zurück, während umgekehrt die geistige Selbständigkeit und Reife bedeutend wächst. Gerade in der Pubertätszeit ist Schonung bei Schul- und Hausarbeit besonders geboten; darauf ist von hervorragenden Ärzten oft hingewiesen worden.[4]) Daher scheint es auch bedenklich, daß die Reformgymnasien die U II mit der schweren griechischen Formenlehre belasten.

In den Oberklassen dürfen wir endlich zwar wieder mehr Arbeit verlangen, aber sie soll deshalb nicht mechanisch sein. Es ist sehr zu bedauern, daß die neueste preußische Prüfungsordnung die Teildispensationen im wesent-

---

dennoch erklärt: 'Die Frage nach einer neuen Formulierung der christlichen Glaubensgedanken und Grundgedanken darf nicht wieder von der Tagesordnung verschwinden, und zwar um der Wahrhaftigkeit des kindlichen Lebens und der mitteilenden Lehrer willen.'

[1]) Paulsen a. a. O. II 278.

[2]) S. besonders die methodischen Bemerkungen S. 49.

[3]) Geist des Lehramts S. 441.

[4]) Vgl. Eulenburg und Bach, Schulgesundheitslehre, 1891, S. 608, A. Baginsky, Handbuch der Schulhygiene, 1900, II 274/75 und die dort verzeichnete Literatur. Die Abnahme der Aufmerksamkeit, der Fähigkeit, sich zu konzentrieren, der Merkfähigkeit und des Gedächtnisses in der Pubertätszeit betont auch R. Wehmer, Enzyklopädisches Handbuch der Schulhygiene, Wien und Leipzig 1904 (Artikel 'Pubertätsentwicklung', besonders S. 512).

lichen aufgehoben und dem Einpauken in Religion und Geschichte, wenn auch ohne Absicht, wieder Tür und Tor geöffnet hat. Interessant ist, daß die Prüfungsordnung vom Jahre 1812 die Religion nicht unter die Prüfungsfächer aufnahm, 'weil sie gar zu verschiedener Art von der Kenntnis weltlicher Wissenschaften und zu wichtig ist, als daß sie zur Begründung eines Urteils über wissenschaftliche Reife oder Unreife mit diesen zusammengestellt werden könnte'.[1]) Selbst ein Mann wie L. Wiese hat sich zuletzt gegen die Prüfung in der Religion und sogar gegen verbindlichen Religionsunterricht nach der Zeit der Konfirmation ausgesprochen.[2]) Überhaupt, das Beste, was der Unterricht an Anregung geboten hat, das Innerlichste, was er an Verständnis erreicht hat, das läßt sich nicht abfragen. Es liegt doch ein feiner Zug darin, daß die deutsche Sprache vom Auswendiglernen redet.[3]) Mehr selbständige Arbeit, freiere Entwicklung je nach der Begabung und dem Interesse der einzelnen Schüler, mehr lebendiges Können und weniger totes Einzelwissen, das sind Losungsworte gerade der bedeutendsten unter den heutigen Pädagogen.[4]) Schon vor fast 100 Jahren aber hat Goethe in seiner Geschichte der Farbenlehre gesagt: 'Die neuere Zeit schätzt sich selbst so hoch wegen der großen Masse Stoffes, die sie umfaßt, der Hauptvorzug des Menschen beruht aber nur darauf, inwiefern er den Stoff zu behandeln und zu beherrschen weiß.'

---

[1]) Paulsen a. a. O. II 293. [2]) A. a. O.; vgl. Paulsen II 506.

[3]) Neuerdings hat sich besonders scharf gegen die Mißgriffe im Abiturientenexamen der Psychiater A. Forel geäußert (im Vorwort zu A. Diehl, Zum Studium der Merkfähigkeit, Experimentell-psychologische Untersuchungen, Berlin 1902): 'Die wachsende Enzyklopädie des menschlichen Wissens solle in den Bibliotheken und Wörterbüchern, nicht aber in den menschlichen Gehirnen aufgespeichert werden.' Sehr kräftige Worte finden sich z. B. auch schon in M. Seyfferts Schrift 'Über das Privatstudium', aus dem Jahre 1852 (angeführt bei Paulsen a. a. O. II 499). Vgl. ferner die Bemerkung O. Jägers (Pädagogisches Testament § 28), daß gerade die Anforderungen der Nebenfächer an das gedächtnismäßige Wissen der Schüler leicht zur Überbürdung führen: 'Sprachen und Mathematik kann der Schüler, Geschichte kann er nicht, er weiß nur einiges aus ihr.' S. auch Eulenburg-Bach, Schulgesundheitslehre (1891) S. 613, und was Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie S. 652, über die gegenseitige Hemmung der verschiedenen Gedächtnisstoffe, die Anspannung der Aufmerksamkeit und die Fruchtlosigkeit der Examina sagt.

[4]) Vgl. besonders in W. Münchs 'Zukunftspädagogik' (Berlin 1904) das Kapitel über das Recht der Selbstentfaltung (S. 158—178), ferner A. Matthias, Praktische Pädagogik, 2. Aufl., München 1903, S. 233 f., sowie den Aufsatz von F. Paulsen: 'Was kann geschehen, um den Gymnasialstudien auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben?' (Monatsschrift für höhere Schulen IV (1905) S. 65—73). Auch auf die beherzigenswerten Worte E. Kraepelins (Zur Hygiene der Arbeit, Neue Heidelberger Jahrbücher VI 246), sei hier verwiesen: 'Nicht die Kenntnisse sind der wertvollste Gewinn, den der Schüler ins Leben mit sich nimmt, sondern die gefestigte und erprobte Arbeitskraft: sie bleibt ihm, wenn der mühsam erlernte Gedächtniskram längst seiner Erinnerung entschwunden ist. Diejenige Schule wird daher den nachhaltigsten und segensreichsten Einfluß auf ihre Zöglinge ausüben, die am rücksichtslosesten Erweckung und Übung aller schlummernden Kräfte über die Anhäufung gelehrten Wissens stellt.'

SCHULE UND LEBEN

Ein Grenzbegang

Von Carl Reichardt

Scholae, non vitae discimus! Es hat etwas Tröstliches für ein Lehrergemüt, daß dieser Seufzer schon aus dem Altertum ertönt. Tröstlicher noch, weil aus dem elegischen Tonfall der Klage die Empfindung deutlich genug herausklingt, daß es sich bei dem beklagten Zustande um ein mehr oder minder Unabänderliches, um ein notwendiges Übel, um eine der mancherlei Unvollkommenheiten dieser besten der Welten handle.

Und wirklich: wenn in zwei Jahrtausenden die Erfahrung sich immer wieder aufdrängte, daß Schule und Leben sich nicht recht decken wollen, so liegt doch wohl die Frage nahe, ob diese viel beklagte Inkongruenz nicht aus bestimmten, unabänderlichen Voraussetzungen, aus wesentlichen Eigentümlichkeiten des Lebens wie der Schule sich mit Notwendigkeit ergebe.

Die Frage drängt aber gerade gegenwärtig zur Entscheidung, und uns Lehrern muß vor allem daran gelegen sein, eine feste Antwort darauf zu gewinnen. Denn das ist klar: nur wenn wir den Mut finden, sie mit Bestimmtheit zu bejahen, vermögen wir der leidenschaftlichen Kritik all der Reformer von heute, die vom hohen Rosse ihrer Lebenserfahrung und Weltkenntnis auf die beschränkte Schulmeisterei der guten alten Zeit herabsehen, wirksamen Widerstand zu bieten. Geben wir erst die Voraussetzung zu, auf der das ganze Gebäude der Anklagen und Forderungen der Modernen sich aufbaut: die Meinung eben, die Schule finde im Leben selbst das Vorbild und den Rahmen auch für ihre Wirksamkeit — geben wir dies zu, dann allerdings bleiben uns bei der offenbaren Unzulänglichkeit unseres Wirkens den Forderungen des Lebens gegenüber nur ohnmächtige Entschuldigungen; dann können wir höchstens mildernde Umstände geltend machen; dann sehen wir uns von Kompromiß zu Kompromiß gedrängt — bis am Ende freilich die Erfahrung zeigen dürfte, daß diese ganze Entwicklung zu unmöglichen Konsequenzen führte, weil sie eben von verkehrten Voraussetzungen ausging.

Wozu der Umweg? Wozu die nutzlose Vergeudung von so viel Kraft und Arbeitsfreudigkeit? Besinnen wir uns lieber vorher auf die wirklichen Grundlagen, die unabänderlichen Bedingungen alles Schulwesens und Schulwirkens, und versuchen wir uns darüber klar zu werden, was auf dieser Grundlage und unter diesen Bedingungen überhaupt nur erstrebt und erreicht werden kann; inwiefern die Schule ihrer ganzen Konstitution nach sich vom Leben da außen

unterscheiden muß; was man billigerweise von uns fordern, was wir billigerweise ablehnen dürfen. Aus Erwägungen dieser Art dürften wir leicht die Festigkeit des Standpunkts, die Klarheit über die Grenzen und Ziele unseres Wirkens und damit das dem Lehrer so unentbehrliche Gefühl der Befriedigung am eigenen Schaffen zurückgewinnen, das doch manchem in den Kämpfen dieser Tage wenn nicht verloren gegangen, so doch zu unsicherem Besitze geworden ist. '*Ist zwîvel herzen nâchgebûr, daz muoz der sêle werden sûr.*' Aus dieser Empfindung heraus erwuchsen die nachstehenden Betrachtungen. Unerhört neue Weisheit können und wollen sie nicht verkündigen. Dennoch aber mögen sie auch neben bedeutsameren Kundgebungen gleichen Zieles wohl ihren bescheidenen Nutzen stiften. Denn in unseren Schulkämpfen gilt doch so gut wie überall im öffentlichen Leben der Gegenwart, wenn eine Meinung sich durchsetzen und behaupten und Einfluß auf die praktische Gestaltung der Dinge behalten oder gewinnen will, die Mahnung der gefangenen Geister: Ihr müßt es dreimal sagen!

Schule und Leben! Was ist's damit? Was bedeutet das eine und das andere? Worin unterscheiden sie sich? In wie weit muß also auch ihr Wirken verschiedenen Gesetzen unterliegen, verschiedenen Zielen zustreben? Das sind die Fragen, auf die wir eine Antwort suchen wollen.

Was ist das Leben? Natürlich stellen wir diese Frage hier nur in einseitiger Bestimmtheit, im Hinblick auf die große Aufgabe der Heranbildung des kommenden Geschlechts. Die Antwort mag vorläufig auf eine kurze Formel gebracht werden. Das Leben — so viel mögen wir zunächst, ohne Widerspruch zu finden, feststellen — ist der enge, dabei für jeden einzelnen anders umgrenzte Rahmen, durch den der Mensch mit der unendlichen und unablässig sich verändernden Welt der Erscheinungen in wechselseitige Berührung tritt.

Und die Schule? Jedenfalls haben wir in ihr nur wieder ein Fragment, einen Ausschnitt aus jenem in seiner Enge doch allumfassenden Leben. Welches aber sind die Grenzpfähle, durch welche ihr Gebiet sich abgesteckt findet im weiteren Bereiche des Lebens um sie her? Abgesteckt nach Raum und Zeit sowohl wie nach Wirkungsmöglichkeit und Aufgaben? So viel werden wir einstweilen sagen dürfen, wenn wir überhaupt dem Worte Schule seine historische Bedeutung lassen wollen: Zum Wesen der Schule gehörte immer und gehört bis heute, daß eine größere oder kleinere, immer aber eine Mehrzahl von Personen etwa gleichen, meist jugendlichen Alters, im ganzen wohl auch ähnlicher sozialer Herkunft, gleicher nationaler und kirchlicher Zugehörigkeit zu gemeinsamer Belehrung vereinigt, ihnen in methodisch gedachtem Fortschreiten, in irgend welcher systematischen Ordnung eine kleinere oder größere Summe von Kenntnissen, auch gewisse Fertigkeiten übermittelt und damit zugleich ihre ganze geistige Entwicklung mehr oder weniger planmäßig und absichtsvoll beeinflußt wird.

Man wird in diesen knappen Definitionen schon die Voraussetzungen angedeutet finden, auf welchen die Wirkungen von Leben und Schule auf die Entwicklung des einzelnen Menschen sich aufbauen. Versuchen wir nun,

indem wir beide schärfer ins Auge fassen, uns darüber klar zu werden, inwiefern bei der offensichtlichen Verschiedenheit jener Voraussetzungen auch diese Einwirkungen erziehlicher Art sich unterschiedlich gestalten müssen! Wir werden dabei zuerst gewisse allgemeine Unterscheidungsmerkmale aufweisen können, welche die bildenden Einflüsse des Lebens einerseits und der Schule anderseits nach Ursprung, Art und Ziel zu charakterisieren geeignet sind. Sodann mag eine genauere Abgrenzung der Wirkungssphäre der Schule von der des Lebens versucht werden.

Was zunächst die grundsätzliche Verschiedenheit zwischen den erziehlichen Wirkungen des Lebens und der Schule angeht, so sei gestattet, diese in drei Thesen zu fassen, welche alsbald näher zu erläutern und zu verteidigen sein werden. Zum ersten: Das Leben organisiert, die Schule atomisiert. Zum anderen: Das Leben individualisiert, die Schule uniformiert. Zum dritten: Das Leben entwickelt, die Schule lehrt.

Zuerst also: Das Leben organisiert, die Schule atomisiert. Im Leben ist alles Anziehung und Abstoßung. Jeder einzelne Mensch findet sich von Geburt an in bestimmte engere und weitere Gemeinschaften eingegliedert, fühlt sich in festere und losere Verbindungen gezogen, sieht sich in mannigfach einander schneidende oder umfassende Kreise gebannt. In dem ganzen Gewebe aber dieser festen oder dehnbaren Beziehungen von Mensch zu Mensch bewährt sich eine so eigentümliche Dynamik und Statik der Sympathien und Antipathien, sei es verwandtschaftlicher, wirtschaftlicher, sozialer, geistiger Art, daß darin ein gesetzmäßiges Walten kaum zu verkennen ist, daß jeder einzelne sich wie mit Naturnotwendigkeit an einen ganz bestimmten Punkt gewiesen und hier festgehalten findet durch die Spannung eines ganzen Komplexes von Kräften, die zueinander in einer Art freilich immer nur labilen Gleichgewichtsverhältnisses stehen. Unbildlich gesprochen: Jeder einzelne Mensch, vorab das Kind, steht auf seinem bestimmten, wenn auch nicht absolut festen Platze, in Haus und Familie, Kameradschaft und sozialer Sphäre, räumlicher und geistiger Begrenztheit, und von diesem Platze aus greift es um, fühlt es, sieht es, denkt es sich in die Welt hinein, soweit eben seine Organe hierhin und dorthin zu reichen vermögen.

Aus dieser naturgegebenen, gewohnten und darum als harmonisch empfundenen Gebundenheit reißt es die Schule nun heraus. Sie löst zeitweise alle jene Beziehungen oder drängt sie doch unter die Schwelle des Bewußtseins. Sie nimmt das Individuum als Ding für sich und reiht es mit anderen Individuen auf Bänke, nach dem Alphabet, nach der Größe, nach dem Alter, allenfalls nach dieser oder jener Fertigkeit — nach irgend etwas mehr oder weniger Äußerlichem, Zufälligem, jedenfalls nicht Wesentlichem. Sie läßt die Kinder durch ihre Hände laufen wie Sandkörner, die einander im zusammenhanglosen Nebeneinanderhergleiten reiben, abschleifen, aber nie zusammenschießen zu Kristallen; kurz, sie atomisiert.

Freilich, die Kräfte der Anziehung und Abstoßung machen auch hier sich immer wieder geltend. Aber es ist doch wohl nicht nur Zufall, daß die Schule

sie nie ohne Mißtrauen am Werke sieht. Schülerfreundschaften und -feindschaften, Schülervereinigungen, welches auch ihr Zweck sei; stärkere individuelle Zuneigungen oder Abneigungen gegenüber diesem und jenem, was die Schule selber an die Schüler heranbringt, alle solche Erscheinungen wird diese zum mindesten immer überwachen, häufig bekämpfen, selten und nur mit Vorsicht fördern. Sie kann sich gar nicht anders verhalten, denn sie selbst will und muß, wenn sie ihre Aufgaben erfüllen soll, eine so starke und gleichmäßige Anziehung auf alle ihre Zöglinge üben, daß jede Kreuzung ihres Einflusses durch andere, immer doch ablenkende Kräfte ihr begreiflicherweise unbequem, unter Umständen unduldlich erscheint. Mit solcher Energie aber muß sie ihre Anziehung darum geltend machen, weil sie, wie schon bemerkt, ein ganzes Geflecht bereits gefestigter Beziehungen und Beeinflussungen zeitweilig außer Kraft zu setzen genötigt ist, wenn sie überhaupt irgend berechenbare Wirkungen auf ihre Zöglinge ausüben will. Und noch schwieriger wird ihre Aufgabe dadurch, daß sie immer nur auf wenige Stunden ihren Einfluß einigermaßen ungestört zu üben vermag, dazwischen aber die Schüler auf bedeutend längere Zeit den ohnedies stärkeren Einwirkungen des Elternhauses und sonstigen gewohnten Umwesens überlassen muß.

Zum zweiten: Das Leben individualisiert, die Schule uniformiert. Im Leben hat jeder einzelne, wie wir oben bemerkten, seinen besonderen, ihm eigenen Platz. Schon von Geburt persönlich geprägt, da ja die Vererbung bestimmter Eigenschaften von den Vorfahren her in immer neuen Kreuzungen unzählbare, nie erschöpfte Möglichkeiten individueller Bestimmtheit eröffnet, findet sich das Kind alsbald und unablässig tausend verschiedenen anziehenden und abstoßenden, fördernden und hemmenden, lähmenden und kräftigenden Einwirkungen ausgesetzt, die in steter Wechselwirkung mit seiner ihm persönlich eigenen Aufnahmefähigkeit und Reaktionskraft seine Individualität immer bestimmter und schärfer herausarbeiten. Man braucht bloß um sich zu sehen, um sich leicht zu überzeugen, wie verschieden selbst bei Geschwistern Anlage und Ausbildung der Persönlichkeit sich zu gestalten vermag.

Die Schule aber, oder, wenn wir präziser reden wollen, die Klasse nimmt zehn, zwanzig, vierzig Schüler wesentlich als gleiche Größen. Sie setzt bei allen annähernd dasselbe Maß von Wissen, dieselbe Fähigkeit der Auffassung, dieselbe Kraft der Aneignung voraus. Sie bringt ein Objekt an alle auf einmal heran, spricht zu allen zugleich in derselben Sprache und stellt grundsätzlich an alle die gleichen Forderungen, und zwar nicht nur in der Richtung, sondern auch im Tempo der Entwicklung. Sie sieht im langsamen Fortschreiten des einen ein bedauerliches Versagen, während sie das raschere Voraneilen des anderen überhaupt nicht in Betracht nimmt. Natürlich: durch jenes fühlt sie sich in ihrem regelrechten Gange gehemmt, dieses dagegen kann ihren eigenen Schritt weder aufhalten noch beschleunigen. So spannt sie einen wie den anderen in ihr Prokrustesbett und tröstet sich damit, daß zum guten Glück die meisten doch dem Mittelmaße nahe kommen.

Aber, mehr als das: nicht nur an die nahe beieinander, auf demselben

Boden und in gleicher Luft aufgewachsenen Kinder eines einzelnen Erdenflecks, bei denen man noch einen gewissen Grad von geistiger Verwandtschaft voraussetzen mag, tritt die Schule mit den gleichen Forderungen heran. Nein, Schnellverkehr und staatliche Konzentration der Gegenwart haben es dahin gebracht, daß schon für weite Gebiete des Vaterlandes, bald vielleicht für das ganze deutsche Reich dieselben Lehrpläne mit kaum nennenswerten Abweichungen im einzelnen zu Recht bestehen, daß also dieselben Kenntnisse, dieselben Einsichten, dieselben Fertigkeiten von jedem jungen Deutschen gefordert werden, der irgendwo zwischen Nordsee und Alpen, zwischen Maas und Memel eine Schule gleicher oder ähnlicher Art besucht. In der Tat: der deutsche Individualismus ist auf dem Gebiete des Schulwesens gründlich überwunden. Das Prinzip der Uniformierung, im Wesen der Schule selbst begründet, hat gerade heute siegreich das gesamte öffentliche Unterrichtswesen durchdrungen und wohl kaum schon die Höhe seiner Herrschaft erreicht.

Zum dritten endlich: Das Leben entwickelt, die Schule lehrt. Das Leben ist Tat, Geschehen, Erlebnis. Die Personen, die Dinge selber treten an den Menschen, an das Kind heran, heischen Aufnahme oder Abwehr, locken oder zwingen zu eigener Regung, zum Handeln, zur Willensbetätigung. Die Willensregung aber ist immer von Gefühl begleitet, von Einsichten gefolgt. Mit der Willensübung bereichert, vertieft, verfeinert sich die Empfindung, das Gefühlsleben. Aus dem durch die Empfindung mehr und mehr beherrschten Handeln erwächst die Einsicht in die Zusammenhänge des eigenen Daseins mit der Umgebung zu immer größerer Klarheit, immer weiterem Umfange, immer festerer Ordnung, und endlich gewinnt sie ihrerseits die Kraft, die Gefühle zu beherrschen, die Handlungen zu lenken — nicht als absoluter Herrscher freilich, sondern bestenfalls nur wie ein konstitutioneller Regent, dessen höchste Leistung darin besteht, die verschiedenen Kräfte des seiner Leitung unterstellten Gemeinwesens in Gleichgewicht zu halten und zu harmonischer Betätigung auf das dem Ganzen heilsamste Ziel hinzulenken. So erzieht das Leben — *durch die Tat zur Tat*.

Anders die Schule. Sie nimmt die Schüler aus dem Leben, aus dem Geschehen, aus dem Flusse der Dinge heraus, setzt sie in die Schulstube und verlangt vor allem Ruhe, sodann Aufmerksamkeit, Richtung der Gedanken auf ein bestimmtes, von ihr gebotenes Ziel. Der Gedanken! Denn sie beginnt ihre Arbeit umgekehrt mit der Förderung des Intellekts. Sie kann ja nicht die Dinge selbst an die Schüler heranbringen, sondern nur Worte, Bilder, Experimente, also immer nur Zeichen, Symbole, Abstraktionen der Dinge. Diese können sich natürlich zunächst nur an den Verstand wenden, nur durch gedankenmäßige Erfassung Eingang finden in das Innere des Schülers. Ob sie dort Gefühle der Lust und Unlust wecken, das wird bei jedem einzelnen davon abhängen, ob ihm seine individuelle Anlage die Aufnahme der dargebotenen Erkenntnisse erleichtert oder erschwert, ob die neu eintretenden Vorstellungen in schon vorhandene Gedankenkomplexe sich einzufügen vermögen oder nicht, ob sie vielleicht gar Verbindungen zwischen bisher getrennten Stücken des geistigen Besitztums

herstellen, Fragen beantworten, Rätsel aufhellen und damit Spannungen auslösen, die bewußt oder unbewußt als quälende Hemmungen des Selbstgefühls empfunden wurden. Es leuchtet ein, daß es damit in jedem Falle bei jedem Schüler anders bestellt sein kann. Doch würde es sehr schwer sein, den Sachverhalt von Fall zu Fall genauer festzustellen. Spielt doch da so vieles sich in dem Dämmer des Halbbewußtseins ab, das von dem Strahle der verstandesmäßigen Selbstbeobachtung kaum erreicht wird — zumal bei Kindern! Und schwieriger noch steht es mit der Beeinflussung des Willens. Den Willen durch den Intellekt zu lenken, das ist doch eben nur möglich, wenn der Verstand bereits die Herrschaft über das Triebleben und die Willensenergie gewonnen hat. Und die wird er immer nur langsam und stets in beschränktem Umfange erreichen, jedenfalls nur durch Erfahrung, durch eigenes Erlebnis, vor allem durch regelmäßig sich wiederholende Erfahrungen bestimmter Art und durch die daraus sich ergebende Übung. Die so und nur so zu gewinnende Willensbeherrschung läßt sich natürlich nicht übertragen von Person zu Person, nicht auf intellektuellem Wege anderen Individuen gleichsam einimpfen. Sie kann nur von jedem selbst erworben werden.

Allenfalls und in gewissen Grenzen mag ja wohl auch eine planmäßig geleitete Erziehung dem Zögling die Erwerbung solcher Herrschaft über den eigenen Willen vermitteln und erleichtern. Dazu aber müßte die Erziehung natürlich denselben umständlichen Weg einschlagen, den das Leben geht. Sie hätte vor allem eine Reihe hier natürlich absichtsvoll gewählter Erlebnisse an das Kind heranzubringen, müßte daran methodisch fortschreitende, regelmäßige und langwierige Übungen anschließen und könnte dann erst die auf solche Weise, das heißt also durch Handeln, nicht durch Denken gewonnene Sicherheit der Willensbetätigung vermittels nachträglicher, später auch mit dem Willensakte selbst verbundener Reflexion zum bewußten und freien Besitze des Zöglings gestalten. Solche Art Erziehung aber vermag die Schule doch nur in ganz beschränktem Umfange zu üben. Und so ist nicht Willensbildung durch die Tat, sondern Verstandesbildung durch Lehre ihre nächste und natürlichste und darum auch vorzügliche Aufgabe.

Wir fassen zusammen: Die Schule nimmt eine Anzahl Kinder aus ihrem gewohnten Eigendasein mit allen seinen Beziehungen und Wechselwirkungen heraus. Sie tritt an alle mit demselben Maßstabe und Anfordern heran. Sie unternimmt es endlich, vermöge des gesprochenen und geschriebenen Wortes oder anderer Mitteilungsformen, die jenem wesentlich gleich zu achten sind, jedenfalls durch die Vermittlung des Verstandes Einfluß auf ihre gesamte geistige Entwicklung zu gewinnen, also mit anderen Worten: an ihrer Erziehung mitzuarbeiten. Damit sind die Schranken ihres Wirkens schon ungefähr bestimmt. Versuchen wir nun, diese Grenzlinien Stein bei Stein genauer festzulegen.

Wer auf die Entwicklung anderer Menschen, zumal der noch im vollen Flusse der Entwicklung stehenden Jugend bewußten und absichtsvollen Einfluß übt, der wirkt erzieherisch. Somit wirkt auch die Schule an dem Erziehungs-

werke mit. Das ist unbestreitbar. Aber: 'sie wirkt mit', das heißt nicht schlechthin: 'sie erzieht'. Gerade an dieser Stelle ist eine möglichst genaue Grenzabsteckung dringend geboten. Denn immer wieder wird die Schule eben hier von pädagogischen Eiferern zu Grenzüberschreitungen gedrängt, zu einer Erweiterung ihres Arbeitsfeldes, die niemandem wirklichen Gewinn bringen könnte, am wenigsten ihr selbst. Denn sie würde damit eben Aufgaben übernehmen, deren Erfüllung über ihre Kräfte ginge.

Erwägen wir doch nur: das Ziel der Erziehung ist, den Menschen dahin zu bringen, daß er im Leben sich nach jeder Richtung, in jeder Hinsicht in seinen ihm durch seine eigene Natur und durch die unabweislichen Forderungen des Gemeinlebens gezogenen Grenzen zu behaupten vermag. Das kann er natürlich nur durch zielsicheres, maßvolles und durch innere Hemmungen nicht gelähmtes Handeln. Das Mittel und Werkzeug dafür aber ist der Wille, der über die ganze physische und psychische Mechanik des Individuums sicher verfügende, wo nötig durch bewußte Einsicht geleitete, in den meisten Fällen aber, und oft in den entscheidendsten Momenten, infolge langer Übung reflektorisch — 'von selber', so zu sagen — sich betätigende Wille. Denn wie weit wollten wir kommen im Leben, wenn wir zu jedem Schritte, zu jedem Handgriffe, zu jeder Artikulation eines bewußten Willensaktes bedürften! Ganz ähnlich aber steht es auch auf dem Gebiete geistiger Betätigung. Nur die reflektorische Willensäußerung ist in den allermeisten Fällen rasch, sicher und kräftig genug, um einen Erfolg des Handelns zu verbürgen. Darum ist und bleibt die Übung und wieder die Übung das erste und wichtigste Mittel der Willensbildung. Wo sie absichtsvoll im Dienste der Erziehung angewendet wird, da wird sie natürlich stets von bewußter Einsicht geleitet sein. Wo sie zur eigenen Übung werden, in den Dienst der Selbsterziehung treten soll, da wird sie auch der eigenen Einsicht des Individuums als Leiterin bedürfen. Vor allem wird sie immer die manuellen und intellektuellen Fertigkeiten voraussetzen müssen, ohne die der ganze physisch-psychische Mechanismus sich nicht zweckmäßig in Wirkung setzen läßt. Mit anderen Worten: das Wollen setzt stets ein Können voraus, und beides wird stets wesentlich gefördert durch Einsicht, Wissen. Aber umgekehrt ist doch Wissen noch nicht Können, und beides zusammen bietet noch keine Gewähr für ein rasches und kräftiges Handeln.

Noch ein Mittel freilich gibt es, um fremden Willen zielbewußt zu beeinflussen. Das ist die unmittelbare Einwirkung von Person auf Person, von Willen auf Willen durch die Suggestion. Gerade für die Schule wird sie immer ein wichtiges Erziehungsmittel bilden. Doch kann auch sie eine nachhaltige Wirkung nur erzielen, wenn sie als andauernde oder doch häufig sich wiederholende Beeinflussung in einer ganz bestimmten Richtung sich geltend macht, also wieder nur durch Übung, durch Gewöhnung.

Wie steht demnach die Schule zur Erziehung im engeren Sinne, zur Willensbildung? Sie bietet zuerst und vor allem Wissen, Erkenntnisse, Einsichten, darunter gewiß auch solche, die als Regulative für das Handeln zu dienen, dem Willen Richtung und Ziel zu geben geeignet sind. Daß sie diesen Einfluß

auch gewinnen, ist freilich damit noch in keiner Weise verbürgt. Doch weiter: die Schule entwickelt die geistigen, nebenher wohl auch gewisse körperliche Fähigkeiten der Schüler; sie sucht, wo ihr irgend die Möglichkeit geboten ist, eine Fertigkeit, ein Können zu erzielen. Damit hilft sie einerseits die Herrschaft des Willens über den Körper und Geist erweitern und befestigen; anderseits wirkt sie durch die mit allen körperlichen oder geistigen Betätigungen notwendig verbundene Willensübung selbst willenbildend und willenstärkend. In der Zucht, der immer sich erneuernden Forderung und daraus schließlich sich ergebenden Gewöhnung an ruhige Haltung, Ordnung, Aufmerksamkeit, Fleiß steht ihr ein weiteres nicht zu verachtendes Mittel der Willensbildung zu gebote. Endlich wirkt die überlegene Haltung und vorbildliche Führung des sittlich gereiften Lehrers, die Autorität, der Respekt, auch wohl die aus tieferer Einsicht erwachsende Achtung und selbst Liebe des Schülers zum Lehrer mit der Kraft einer starken und andauernden Suggestion, die ohne Zweifel ebenfalls bleibenden Einfluß auf die Willensbildung des Schülers zu gewinnen vermag.

Man wird alle diese Einwirkungen auf die Willensentwicklung der Schüler in ihrem vollen Werte anschlagen und stets darauf bedacht sein dürfen, sie, wo es irgend geht, zur Geltung zu bringen — aber man wird auch immer zugeben müssen, daß es sich bei alledem doch nur um Nebenwirkungen, um Parerga handelt, während die Hauptaufgabe der Schule immer der Unterricht, die intellektuelle Förderung ihrer Zöglinge bleibt. Einerseits reichen eben jene gelegentlichen und beiläufigen Einwirkungen bei weitem nicht aus, um darauf ein planvoll durchdachtes, umfassendes und hinlänglich fest gefügtes Gebäude der praktischen Ethik, der Willens- und Charakterbildung aufzubauen. Anderseits aber darf man doch nie übersehen, daß neben und zwischen dem zeitlich immer eng begrenzten erziehlichen Einflusse der Schule wieder und wieder, oft ununterbrochen ganze Wochen lange andere Einflüsse im Elternhause und aus dessen engerer und weiterer Umgebung an das Kind herantreten, die, weil älter, gewohnter, unmittelbarer als alle Schuleindrücke, auch weit stärkere und nachhaltigere Wirkungen üben müssen. Und das sind Einflüsse, die sich sogar der Kenntnis des Lehrers, der Schule größtenteils entziehen, so daß sie nicht einmal — sei es als Hilfskräfte, sei es als Hemmungen und feindliche Gewalten — in Rechnung gezogen werden können. Wer das einmal nüchtern und in seiner ganzen Bedeutung sich klar gemacht hat, der wird sich entschieden dagegen verwahren, daß man von ihm als Lehrer, daß man von der Schule überhaupt verlange, oder daß gar die Schule selbst sich das Ziel setze, 'sittlich vollendete Charaktere' zu schaffen, so entschieden er anderseits die Verpflichtung der Schule zur Miterziehung anerkennen und auch beim Unterrichte sich dieses Hauptzieles stets bewußt zu bleiben bestrebt sein wird.

Bei diesem einigermaßen schwierigen Verhältnisse der Schule zum letzten Ziele aller Erziehung, der von ethischen Idealen beherrschten Willensbildung, liegt, wie man leicht sieht, nach zwei Seiten die Gefahr nahe genug, vom rechten Wege abzukommen: auf der einen Seite in der Richtung auf eine Überschätzung des Wissens, der intellektuellen Ausbildung, deren Vermittlung

nun einmal die Hauptaufgabe der Schule bildet, gegenüber der praktisch-sittlichen Durchbildung des ganzen Menschen — auf der anderen aber in jenem schon berührten Hange zur Erweiterung des Kompetenzkreises der Schule und Ausdehnung ihres Arbeitsgebietes über den engeren Rahmen des Unterrichtes hinüber auf das weite Feld der Erziehung im umfassenden Sinne, der Charakterbildung. Die Schule — oder wenigstens doch die Institution, die wir heute so nennen — kann aber auf die Dauer nur bestehen, wenn sie von beiden Abwegen sich gleich sorglich fernhält; wenn sie, ohne in der Verstandes- oder überhaupt der Geistesbildung die einzige, ja nur die wichtigste Aufgabe der Erziehung zu sehen, und ohne, wo ihr die Möglichkeit dazu sich bietet, ihre Mithilfe an den weiteren und höchsten Aufgaben aller Erziehung zu versagen, doch auch dessen sich klar bewußt bleibt und daran unerschüttert festhält, daß ihre eigentliche und besondere Aufgabe der Unterricht, die Ausbildung der intellektuellen Anlagen der Schüler ist und bleibt.

Nach anderer Seite wird sich die Absteckung der Grenzen zwischen Schule und Leben leichter vollziehen. — Zwischen den Gebieten der ethischen und der intellektuellen Erziehung, der Willens- und der Verstandesbildung mitten inne liegen die Aufgaben der Gemütsbildung und ästhetischen Kultur. Auch diese sind nach der oft und laut geäußerten Überzeugung zahlreicher Zeitgenossen bisher von der Schule zu stiefmütterlich behandelt worden. Es fehlt nicht an Forderungen, Weisungen, Vorschlägen, wie dem abzuhelfen sei. Wir möchten erst eine Gegenfrage stellen: Kann man denn Gemüt und ästhetisches Empfinden bilden? Und wenn ja, ist dies schon bei Kindern und Halberwachsenen möglich? Doch zunächst bedarf es wohl eines rechtfertigenden Wortes, wenn wir Gemütsleben und Kunstempfinden hier in einem Atem nennen. Nun, sagen wir vollständiger: Gemüt, Natur- und Kunstgefühl. Dieser Dreiklang dürfte ohne weiteres als eine Harmonie wirken, und damit ist eigentlich schon zugegeben, daß wir es hier mit nahe verwandten Seelenregungen zu tun haben. Doch wir wollen versuchen, das Verhältnis dieser verschiedenen psychischen Vorgänge oder Zustände untereinander und zu den sonstigen Äußerungen des Seelenlebens in ganz elementarer Fassung greifbarer hinzustellen.

Der Verstand übernimmt es, uns ein geordnetes, begreifliches Bild von den Außendingen zu verschaffen. Der Wille bringt unser Ich denselben Außendingen gegenüber zur Geltung. Indessen aber hat eben dieses Ich sich schon innerlich mit den Dingen oder vielmehr mit den Bildern der Dinge in uns auseinandergesetzt. Es fühlt sich von ihnen in seinem Selbst gehemmt oder gefördert, gedrückt oder gehoben, in seinem Gleichgewichte befestigt oder erschüttert — oder wie wir sonst es in Bildern ausdrücken mögen; denn das alles sind ja natürlich nur Symbole. Kurz, unser Ich fühlt sich, wird seiner selbst, und zwar in irgendwelcher Beziehung zu irgend einem Dinge außer ihm, bewußt, es empfindet. Wie daraus dann das vielfältige System der Gefühle im eigentlichen Sinne, der komplizierte Organismus des Gemütslebens sich immer reicher und tiefer entfaltet, das näher darzulegen, würde uns hier zu weit führen, liegt auch abseits von unserer Aufgabe. Wir suchen ja nur die Fäden,

die von hier hinüberführen zum Natur- und Kunstempfinden. Liegt es einfach so, daß auch die Landschaft oder das Kunstwerk unser Ich zur Beistimmung oder Abwehr herausfordern wie sonst ein Ding, auf das wir treffen, oder ein Mensch, mit dem uns das Leben zusammenführt? Doch nicht. Jene vermögen uns grob genommen weder zu hemmen noch zu fördern. Sie 'stehn und sehn uns an'. Was hindert uns, achtlos vorbeizugehen? Tausende tun es alle Tage.

Was ist's dann aber, was der feinfühlige Mensch in der Natur, im Kunstwerke findet und 'empfindet'? Kurz gesagt: sich selbst. Die Natur, die Kunst pflanzen nicht eigentlich neue Empfindungen in unsere Seelen; sie wecken nur Empfindungen, Gefühle, die 'im Herzen wunderbar schliefen'. Sie setzen also Empfindungen voraus, Empfindungen früherer Tage, deren Erinnerungen in uns schlafen. Und je reicher der Schatz an solchen Erinnerungen in diesem oder jenem Menschen ist, um so feiner, um so vielseitiger wird er in der Natur, vor der Schöpfung des Künstlers zu empfinden vermögen. Wie das möglich ist, daß ein landschaftlicher Eindruck, ein Kunstwerk Empfindungen in uns weckt, dem näher nachzugehen müssen wir uns hier schlechterdings versagen, wollen wir nicht schließlich 'ἀπὸ δρυὸς ἢ ἀπὸ πέτρης' reden. Die Tatsache wird ja wohl niemand bestreiten. Beim Kunstwerk liegt wenigstens die Sache noch verhältnismäßig einfach. Der Künstler, wissen wir, legt eben seine Empfindungen in sein Werk hinein, und aus diesem sprechen sie zu uns, den Beschauern. Wie das beides geschieht, nun, das mag uns die Ästhetik lehren. Aber die Natur? Da müßten wir schon tiefer graben, müßten etwa an die Bedeutung von Licht und Dunkel für das Leben des Menschen, an den Parallelismus zwischen Naturentwicklung und Menschenschicksal, an die nachhaltigen Wirkungen räumlicher und zeitlicher Assoziationen, an Linien- und Farbensymbolik und an manches mehr erinnern. Doch, wie gesagt, das liegt für heute jenseits unserer Aufgabe. Wir erkennen einfach die Tatsache an, daß Natur und Kunst Empfindungen, die in der Seele des Beschauers schliefen, zu neuem Leben wecken. Selbst solche, die tief, tief im Schoße des Unbewußtseins, schon lange Zeit vielleicht, verborgen lagen. 'Wecken' sagt auch noch zu wenig. Nicht selten werden wir bemerken können, daß ein Natureindruck, der Anblick eines Kunstwerkes, der Klang eines Liedes uns eine Empfindung klarer, bestimmter oder voller, tiefer oder feiner, duftiger in der Seele aufleben läßt, als sie je zuvor in uns gelebt hat. So vertieft, bereichert Natur und Kunst unser Empfindungsleben, unsere Gefühlswelt. Sollten sie nicht am Ende auch im stande sein, wenigstens in Menschen von besonders feiner und tiefer Resonanz, wirklich neue, von ihnen bisher nicht gekannte, nicht geahnte Empfindungen und Gefühle zu erregen? Wer wollte das behaupten, wer bestreiten? Wir können uns für unsere besondere Frage wohl an das halten, was wir als allgemeine Erscheinung feststellten: Natureindrücke und Kunstschöpfungen wecken Empfindungen in den Menschen, die als Erinnerungen in ihrer Seele ruhten. Ist damit unser Verhältnis zu Natur und Kunst erschöpft? Gewiß nicht. Aber alles, was darüber hinaus geht, liegt doch schon auf einem anderen Gebiete des Seelenlebens, auf dem der intellektuellen, genauer gesagt:

der ästhetischen Wahrnehmung und Erkenntnis. Diese selbst kann ja natürlich auch von Lust- oder Unlustgefühlen begleitet sein. Doch das hat mit Naturgefühl und Kunstempfinden nichts zu tun. Wir kommen wohl alsbald noch darauf zu sprechen.

Kehren wir vorerst zurück zu unserer Vorfrage: Kann man das Gemüt überhaupt und insbesondere die Empfindungsfähigkeit gegenüber den Eindrücken der Natur und Kunst in anderen absichtsvoll bilden? Und wenn schon, kann es auch die Schule? — Eine planmäßige Bildung des Gemütes könnte offenbar auf zweierlei gerichtet sein: auf Ausbildung, Verfeinerung der Empfindungsfähigkeit und auf Erweiterung, Bereicherung der Empfindungsschatzes. Wer wollte leugnen, daß das Leben im einen wie im anderen Sinne an der Erziehung des Menschen unablässig arbeitet. Indem es immer neue Begegnungen, Erlebnisse, Schicksale an ihn herantreten läßt, ihn in immer neue Beziehungen, Verhältnisse, Lebenslagen hineinversetzt, läßt es Empfindungen in reichster Fülle und buntestem Wechsel in ihm emportauchen, Stimmungen verschiedenster Art in ihm sich ablösen, Gefühle entgegengesetztester Natur nacheinander von seinem Ich Besitz ergreifen oder miteinander um die Herrschaft über seine Seele ringen. Dabei zugleich aber läßt es sein anfänglich noch, so zu sagen, embryonales Selbstgefühl immer reicher, mannigfaltiger und freier sich entwickeln. Aus dem rohesten naiven Egoismus sinnlich-materieller Bestimmtheit erwächst ihm so nach und nach ein höheres Empfinden geistiger und gemütlicher Art, und sein Ich, anfangs ganz in sich selbst befangen, lernt sich mehr und mehr mit anderen außer ihm, mit Eltern, Geschwistern, Freunden, mit dem 'Nächsten' überhaupt, oder auch mit den Heimats-, den Stammes- und Volksgenossen, zum höchsten und letzten mit der Menschheit schlechthin in eins fühlen. Aus dem primitiven Selbstgefühl des natürlichen Menschen entfaltet und befreit sich das Mitgefühl, die Nächstenliebe, der Humanismus.

So gibt es also eine Entwicklung auf diesem Gebiete: einen Fortschritt zu immer reicherem, feinerem und selbstloserem Empfinden. Sollte da nicht auch eine bewußte Beeinflussung und Leitung dieser Entwicklung, eine Bildung und Erziehung des Gemütes möglich sein? Möglich, denkbar — gewiß. Aber man bedenke dabei zweierlei. Einmal ist dieser Entwicklung in jedem einzelnen Menschen eine feste Grenze gesetzt. Es ist doch offenbar nicht die Verschiedenheit der Lebenslage und der Lebensschicksale allein, die die großen Unterschiede im Empfinden und Fühlen der einzelnen Menschen bedingt und hervorruft. Man kann es tausendmal beobachten, daß dieselben Eindrücke, Begegnungen, Schicksale auf eine Anzahl verschiedener Menschen, auch solche von verwandter Herkunft und ähnlichen Lebensbedingungen, sehr verschieden wirken. Man kann und wird immer in allen Lebensschichten rohe und feinfühlige Menschen nebeneinander finden. Es gibt eben eine von Individuum zu Individuum verschiedene Grenze der persönlichen Empfindungsfähigkeit, sowohl in Hinsicht auf den Umfang wie auf die Feinheit des Empfindens; eine Grenze, die vielleicht von der tatsächlichen Entwicklung des einzelnen Menschen nicht immer erreicht wird, so daß eine gewisse Weiterbildung denkbar bleibt, die

anderseits aber auch von keiner bewußten und absichtsvollen Erziehung überschritten oder erweitert werden kann. Eine Amati mag wohl in Künstlerhand an Tonfülle und Feinheit der Resonanz mehr und mehr gewinnen; eine Kirmesfiedel setzt dem Können auch des größten Künstlers unübersteigliche Schranken.

Ist so das Empfindungs- und Gefühlsleben des Menschen etwas ganz Individuelles, Persönliches, so ist es auch eben darum etwas ganz Innerliches, Intimes. Und das ist das andere Moment, das man nie übersehen sollte, wenn man an absichtsvolle Einwirkung, an Erziehung auf diesem Gebiete des Seelenlebens denkt. Erziehung ist doch nur da möglich, wo Erzieher und Zögling sich verstehen, wo also jener zum mindesten zu übersehen, nachzudenken, mitzufühlen vermag, was in diesem vorgeht. Wer aber wollte sich dessen unterfangen, wo das Innerste und Besonderste des anderen in Frage steht? Die Mutter? der Vater? der Freund? Wer wüßte nicht, wie ratlos auch diese oft vor dem Gemütsleben derer stehen, die unter ihren Augen, in ihrem steten Umgange aufwuchsen, die sie in 'Herz und Nieren' zu kennen glaubten, oder welche groben Mißverständnisse, welche bisweilen verhängnisvollen Irrtümer auch ihnen unterlaufen?

Alle diese Schwierigkeiten bestehen nun natürlich auch für die Schule, nur offenbar in noch viel höherem Grade. Vor allem schon die Unkenntnis, zum mindesten Unsicherheit über das, was im Gemüte des Schülers diesem und jenem Eindrucke gegenüber, in der oder jener Lage des Lebens jeweilig sich regt. Jeder aufrichtige Lehrer wird zugeben, daß ihm das Empfindungsleben seiner Schüler auch bei scharfer Beobachtung, bei langjähriger 'Vertrautheit', wie er wohl meinte, doch immer wieder einmal Rätsel aufgibt, wenn es ihm nicht überhaupt — auch das ist gar nicht so selten — ein Buch mit sieben Siegeln ist und bleibt. Wer wollte sich auch nach unseren vorherigen Erwägungen darüber wundern? Befindet sich doch der Lehrer aus mehr als einem Grunde in noch viel schwierigerer Lage als etwa die Eltern oder Kameraden des einzelnen Kindes. Er kann es in der Hauptsache nur während der Schulstunden beobachten, also, wie das aus den Umständen sich ergibt, gerade in einem Zustande größerer Verschlossenheit, als er im Leben außerhalb der Schule die Regel bildet. Dazu kommt, daß dem Lehrer, zumal in größeren Verhältnissen, die Lebensumstände und Erlebnisse der einzelnen Schüler unmöglich auch nur einigermaßen vertraut sein können. Er sieht sich also einem Exempel mit so viel Unbekannten gegenüber, daß schon seine Lösung, geschweige denn die Anknüpfung weiterer Rechnungsoperationen als ein aussichtsloses Unternehmen erscheinen muß.

Immerhin, gewisse Empfindungen, Stimmungen, Gefühle wird doch auch das Schulleben selbst in den Schülern zu erzeugen vermögen? Freilich wohl; aber was immer die Schule durch Forderungen und Verbote, durch Lob und Tadel an Empfindungen in ihren Zöglingen hervorrufen mag, was immer aus williger Aufnahme oder Ablehnung der von der Schule dargebotenen Erkenntnisse, aus leichtem Gelingen oder schwieriger Bewältigung der gestellten Aufgaben, aus Voreilen und Zurückbleiben den Klassengenossen gegenüber, auch

wohl aus Zu- oder Abneigung gegen den Lehrer an vorübergehenden Stimmungen oder bleibenden Gefühlen in den Seelen der Schüler hervorwächst, das ist doch immer nur eng begrenzt, einseitig gerichtet und, wie jeder Erzieher weiß, öfter noch hinderlich als förderlich für die Ausbildung eines gesunden Gemütslebens, eines ernsten und ehrlichen Charakters.

So bleibt denn nur wieder die Suggestion. Indem der Lehrer Empfindungen und Stimmungen von außen an die Schüler heranbringt, vermag er ja wohl in ihren Seelen ein gewisses Mitschwingen, Mittönen hervorzurufen und so, durch Übung gleichsam, ihr Gemüt bereiter, empfänglicher, resonanzfähiger zu machen für verwandte Eindrücke des Lebens. Anlaß und Gelegenheit dazu bietet sich von verschiedenen Seiten. Da sind eigene Empfindungen des Lehrers, Gemütsbewegungen, wie sie aus dem Schulleben selbst, aus dem Verhältnis von Lehrer und Schüler sich ergeben. Der blinde Affekt freilich, in dem der Lehrer sich von seiner Erregung willenlos hingerissen oder von seinen Launen beherrscht zeigt, kann erziehliche Bedeutung nicht gewinnen, es sei denn im Sinne der Abschreckung. Wohl aber mag eine schlichte Äußerung aufrichtiger Freude, herzlicher Teilnahme, ernster Sorge, echten Kummers, sittlicher Entrüstung, die von Herzen kommt, auch wohl zu Herzen dringen und nicht nur korrespondierende Gefühle in dem Angeredeten, sondern auch Regungen des Mitempfindens in den unbeteiligten Zuhörern wecken. Es mögen auch wohl Vorfälle außerhalb der Schule, Tages- und Zeitereignisse lokaler oder weiterreichender Bedeutung dem Lehrer bei ungezwungenem Anlasse Gelegenheit bieten, Empfindungen Ausdruck zu geben, die seine Schüler zu teilen, beistimmend zu begleiten vermögen. Freilich darf aus den Worten des Lehrers nur die eigene ehrliche Überzeugung sprechen, nicht aber absichtsvolle Tendenz. Dagegen würde sich das Wahrheitsgefühl und der Freiheitssinn der Jugend entweder auflehnen oder trotzig verschließen. Mittönen können die Seelen eben immer nur, wenn sie einigermaßen gleichgestimmt sind. Ein andermal wieder sieht sich der Lehrer vor die Aufgabe gestellt, im Geschichtsunterrichte zum Beispiel, Empfindungen dritter, Gefühle handelnder oder leidender Helden der Erzählung, Stimmungen ganzer Völker und Zeiten in Worte zu fassen oder doch in der Färbung seines Vortrages anklingen zu lassen. Es wird auch da an Widerhall nicht fehlen. Das gespannte Aufmerken, das leise und doch so viel sagende Mienenspiel in den Gesichtern der Schüler, der besondere Tonfall und die merkliche Wärme, mit welcher sie den Bericht des Lehrers wiedergeben, das alles zeugt deutlich genug von solchem Mitfühlen.

Von da aber ist nur ein Schritt weiter zum Kunstempfinden und Naturgefühl. Gewiß, der Jugend fehlt zumeist die Fülle der inneren Erlebnisse, der 'heimlich versammelte Schatz des Herzens', welcher uns Älteren zum seelischen Erfassen eines Kunstwerkes wie zur gemütlichen Versenkung in die Natur unentbehrlich scheint. Ihre eigenen Empfindungen sind in der Regel noch zu dürftig, zu allgemein und zu wenig bewußt, als daß der Lehrer mit Erfolg darauf zurückgreifen könnte, um den seelischen Gehalt einer künstlerischen Schöpfung, eines Stückes Natur ihr näher zu bringen. Aber einen teilweisen

Ersatz dafür findet die Jugend in ihrer lebendigen Phantasie, ihrem beweglichen Anempfindungsvermögen. Freilich muß die Stimmung, die im Kunstwerke, im Naturgebilde sozusagen verborgen liegt, ihr als Stimmung unmittelbar entgegentreten. Das Objekt selber spricht zunächst nur zu den Sinnen und durch sie zum Verstande der Kinder. Sein seelischer Gehalt muß erst von einem anderen, dem er sich bereits erschlossen hat, in unserem Falle also von dem Lehrer in Stimmung umgesetzt werden, aus ihm als seine Stimmung zu den Schülern sprechen. Dann wird auch hier die suggestive Wirkung nicht ausbleiben, auch hier ein Mittönen der empfänglichen Gemüter sich erzielen lassen, das Sehen oder Hören, um mit Avenarius zu reden, zum Schauen werden. Aber freilich, der Lehrer muß zunächst jene Stimmung in sich selbst zu erzeugen vermögen, muß unter dem Eindrucke des Kunstwerkes oder Naturgebildes selbst etwas zu empfinden im stande sein. Denn nur echte Empfindung, die ohne Mühe auch den rechten, einfachen, knappen Ausdruck findet, nur sie vermag solche Kraft der Suggestion zu üben.

Endlich darf eine ernste Gefahr hier nicht verschwiegen werden. Bei allem Anempfinden, allen auf suggestiver Einwirkung beruhenden Seelenregungen hat man zunächst nur mit 'phantasiertem Tun' zu schaffen. Es bleibt eine Differenz, vielleicht sogar ein Gegensatz zwischen Wirklichkeit und 'Rolle'. Nun mag ja ein solches 'Phantasie-Empfinden' nach und nach auch wohl zu einer Vertiefung und Bereicherung des natürlichen Empfindens führen, so daß schließlich beides sich deckt und das empfängliche Gemüt in dem Kunstwerke, in der Natur wirklich nur sich selbst empfindet, seine eigenen, echten Stimmungen wiederfindet. Aber nahe genug liegt doch auch, was man wohl gelegentlich an mittelmäßigen Schauspielern beobachten kann, daß Wirklichkeit und Rolle einfach verwechselt werden, daß der suggestiv beeinflußte Mensch sich Empfindungen, Stimmungen, Gefühle einbildet, die er, bei Lichte besehen, gar nicht selbst besitzt. Dann haben wir die Sentimentalität, und kommt gar noch die Eitelkeit der Selbstbespiegelung hinzu, so ist der Mensch für immer um seine innere Wahrhaftigkeit und Ehrlichkeit betrogen und vermehrt die ohnedies schon reichlich große Zahl der Bedauernswerten, die als Lebensschauspieler mit oder wider Willen, bewußt oder unbewußt auf dieser Erde 'ihre Rolle spielen'.

Somit ergibt sich, daß auch auf dem Felde der Gemütsbildung und Anleitung zum Natur- und Kunstempfinden der Schule ihre Grenzen recht eng gezogen sind. Sie kann nur gelegentliche Einwirkungen ausüben; sie vermag den Erfolg ihrer Bemühungen schon darum nicht zu berechnen, weil sie es stets mit ganz verschieden gearteten Menschenkindern zugleich zu tun hat. Sie muß sorgfältigst bedacht sein, ihren Zöglingen die Wahrheit der Empfindung nicht zu trüben. Und endlich: sie bedarf zu alledem ausnehmend besonnener, warm empfindender und, soweit wenigstens die eigentliche Kunsterziehung in Frage kommt, auch wohl ästhetisch besonders veranlagter Lehrer, wie sie doch eben nicht immer und überall zu finden sein möchten. Gewiß kann und soll die Schule auch auf diesem Gebiete der Erziehung mitwirken, soweit es in

ihren Kräften steht. Aber vor lehrplanmäßigen Forderungen oder gar Prüfungsbestimmungen solcher Art bewahre ein gütiges Geschick sie und die Schüler — und die Kunst!

Doch halt! Kann die Schule auch Kunsterziehung im vollen Sinne nicht geben, so kann sie doch vielleicht wichtige und notwendige Vorarbeiten dafür leisten. Und nicht nur zum Kunstgenusse, selbst zum künstlerischen Schaffen mag sie wohl, wo in diesem oder jenem Schüler die Anlage dafür schlummert, die erste und notwendigste Anleitung oder doch Anregung geben. Wir kommen damit endlich auf ihr eigentliches und engeres Arbeitsfeld, die Ausbildung der Sinne und des Verstandes. Bei dem ersten Geschäfte wenigstens vermag sie, wie wir sogleich zu zeigen gedenken, auch der Kunsterziehung wichtige Dienste zu leisten. Bei dem anderen freilich kann sie ihr unter Umständen nicht minder beträchtlichen Schaden zufügen.

Alles Kunstgenießen, noch mehr aber alles eigene künstlerische Wirken setzt ja offenbar zwei Fähigkeiten voraus, die noch diesseits des Empfindens oder Schaffens auf dem Gebiete der rein intellektuellen Betätigung liegen: Beobachtungsgabe und Phantasie — ein scharfes Auge also für die Wirklichkeit der Dinge da außen, aber auch die Kraft, aus dem Innern heraus Bilder und Gestalten eigener Schöpfung in das Blickfeld des geistigen Gesichtes zu heben. Nur der Besitz dieser beiden Gaben befähigt — mit manchen anderen guten Anlagen, Kenntnissen und Fertigkeiten freilich erst — zu künstlerischem Schaffen, und von beiden ein bescheidenes Teil wenigstens ist auch für jedes tiefere Kunstempfinden unentbehrlich.

Eine landläufige Meinung möchte allerdings in jenen beiden Fähigkeiten eher gegensätzliche Anlagen finden, ja in der einen, der bewußten und scharfen Beobachtung der Außendinge, geradezu den Tod der anderen sehen, der Phantasie, des traumgeborenen Schaffens. Ein Name genügt zur Widerlegung dieser Ansicht: Rembrandt! Nur eine einseitige und allzu enge Auffassung vom Wesen der Phantasie kann zu jener Meinung verleiten. Woraus schöpft denn die Phantasie ihre Gestalten und Bilder, wenn nicht eben aus dem Motivenschatze einer reichen und lebendigen Erinnerung, dem eine unermüdliche und genaue Beobachtung der Außenwelt immer neuen Inhalt zuführt? Schafft doch die Phantasie auch keineswegs nur Traumbilder. Und selbst dazu, zur Erfassung des Traumhaften, Verdämmerten, Ungelösten gehört offenbar eine ebenso scharfe Beobachtungsgabe wie zur Auffassung des Klaren, Bestimmten. Die Unklarheit liegt doch in jenem Falle im Objekte selbst, nicht in der Fähigkeit des Beobachtens. Das wäre Schwäche, kein Können.

Nun, zur scharfen Beobachtung der Außendinge, zum deutlichen und bewußten Sehen und Hören anzuleiten, das gehört doch wohl zweifellos zu den Aufgaben der Schule. Inwieweit ihr auch bei diesem Bemühen Grenzen gesteckt sind, das bleibe einstweilen dahingestellt; es wird sogleich noch weiter davon zu handeln sein. Daß bei solcher Anleitung zum Sehen oder Hören auch der Formen- und Farbensinn im künstlerischen Sinne ebenso wie die eigentlich musikalische Tonempfindung entwickelt wird, das Gefühl also für die

künstlerischen Werte jener Sinneseindrücke und für ihr Verhältnis zueinander, für Harmonie und Disharmonie, für Rhythmus und Kontrast, Komposition und Stimmung — von den eigentlich kunsttechnischen Momenten gar nicht zu sprechen —, das ist beinahe unvermeidlich, jedenfalls leicht genug nebenher zu erzielen. Soll die Schule aber die Übung der sinnlichen Wahrnehmung schlechthin und der ästhetischen Anschauung im besonderen auch am Kunstwerke selbst vornehmen? Die Gefahr ist ja nicht zu verkennen, daß der Lehrer oder doch der Schüler dabei die Form mit dem Inhalte, das Ausdrucksmittel mit der Sache verwechsele und meine, damit sei nun alles getan, wenn man sich über Linienführung und Farbenstimmung, über Kontrapunkt und Leitmotiv, über Personifikation und Parallelismus oder was dergleichen mehr eine klare Anschauung oder einen deutlichen Begriff verschafft habe. Aber dennoch: der Gefahr läßt sich schließlich aus dem Wege gehen, und ein Kunstwerk ist nun einmal etwas anderes als ein Naturobjekt; Formen und Farben, Bau und Gliederung unterliegen hier anderen Gesetzen als dort. Die Fähigkeit scharfer Naturbeobachtung verbürgt darum noch keineswegs ein gleich scharfes Erfassen künstlerischer Schöpfungen. Deshalb mag auch diese besonders geübt werden, wo dazu Raum und Zeit sich bietet: im sprachlichen, im Gesang-, im Zeichenunterrichte.

Und die Phantasie? Ihr gegenüber wird die Aufgabe der Schule, wie schon angedeutet, in der Hauptsache negativer Art sein. Sie hüte sich, den schönen Götterfunken zu zertreten, wo er glimmt. Sie nehme Schwächen, die daraus vielleicht entspringen, mit Nachsicht auf. Sie stelle gelegentlich auch denen zusagende Aufgaben, die nun einmal mehr zu intuitivem als zu mathematischem Denken veranlagt sind. Im deutschen Aufsatze zum Beispiel wird sich die Gelegenheit dazu oft ungezwungen bieten. Übrigens ist ja echte Phantasie eine ziemlich seltene Gottesgabe. Schnellfertige Verschwommenheit oder nervöse Unrast wollen wir nicht unter diesem schönen Namen passieren lassen.

So könnten wir uns denn der Summa des Schulbetriebes zuwenden, dem Unterrichte. In dieser alten Kernprovinz unseres Staates sind naturgemäß die Besitz- und Grenzverhältnisse gefesteter als in den bisher durchwanderten Außengebieten. Doch kann auch hier die Schule weder alles Recht für sich allein ansprechen, noch alle Verantwortung ausschließlich tragen. Ein rascher Umblick schon wird das bestätigen.

Der Unterricht will das Anschauen, Vorstellen und Denken der Schüler übend entwickeln, indem er eine Fülle sinnlicher und geistiger Anschauungen in planmäßiger Auswahl, Folge und Ordnung zu bewußter Aufnahme, denkendem Erfassen und zum Teil wenigstens auch zu gedächtnismäßiger Bewahrung an die Sinne und den Verstand der Kinder heranbringt. Doch schon bei der Auswahl des darzubietenden 'Stoffes' stößt die Schule auf Schwierigkeiten, muß sie sich in gewissen Schranken halten.

Die beste Anschauung geben uns ja immer die Dinge selbst. Darum lehrt das Leben allemal eindringlicher und nachhaltiger als die beste Schule. Diese kann eben nur selten die Dinge selber zum Anschauen vor die Schüler stellen.

Sie muß sich fast immer mit einer mehr oder weniger mittelbaren Anschauung behelfen. Auch im günstigsten Falle, wenn sie sich das Objekt selbst für die Schulstube, für die Unterrichtsstunde zu verschaffen vermag, zeigt sie es doch aus seinem natürlichen Zusammenhange gerissen, sozusagen in abstracto. Was kann z. B. ein präparierter Vogelbalg einem Kinde sagen, das noch nie diesen Vogel, vielleicht überhaupt nie einen Vogel in der Natur, im Leben, in seinem Tun und Treiben beobachtet hat?

Noch übler steht es mit dem Bilde. Es kann doch immer nichts mehr sein und bieten, als die Anschauung eines anderen von dem Dinge, also eine einseitige, meist irgendwie beschränkte, wenn nicht fehlerhafte Spiegelung, deren Treue vielleicht durch technisches Unvermögen noch weiter beeinträchtigt wird. Und nun gar die Karte mit ihren zum Teil recht schwer übersetzbaren Symbolen! Man darf wohl ruhig sagen, daß der Wert aller der sogenannten Anschauungsmittel erheblich überschätzt wird. Sicher geschieht dies, wenn man glaubt, schon das Ansehen dieser Abbilder und Sinnbilder der Dinge verschaffe dem Kinde ohne weiteres eine zutreffende Vorstellung von den Dingen selbst. Zunächst sieht eben das Kind aus den Bildern nur das heraus, was es — schon kennt. Das übrige bleibt entweder ganz unbemerkt, oder es gelangt doch nicht zu klarer, bewußter Vorstellung. Das gilt nun freilich ohne Zweifel auch von der Anschauung der Dinge selbst, von der Begegnung mit Dingen in der Natur, im Leben. Aber man übersehe nicht: dort sieht das Kind die Dinge an Ort und Stelle, in ihrem natürlichen Zusammenhange, in Bewegung und Tätigkeit, in Leben und Wirken. Da kommen ihm also Apperzeptionshilfen von allen Seiten. Da wird seine Aufmerksamkeit von vornherein auf das Wesentliche, Organische, Funktionelle gerichtet. Auch ist die Aufmerksamkeit selbst lebhafter, spontaner, weil eine ganz persönliche Begegnung und Berührung ihr einen Anreiz von eigentümlicher Kraft und Stimmung gibt.

Freilich ist dadurch ein wichtiges oder gar volles Erfassen des Objektes keineswegs für jeden Fall sichergestellt. Oberflächliches und einseitiges Anschauen, voreilige und irreführende Assoziationen sind auch im Leben nichts Seltenes, und zahlreiche schiefe Vorstellungen und falsche Urteile sind ihre notwendigen Folgen. Sind doch auch die Eindrücke, die das Leben an das Kind herantreten läßt, die Objekte, die es seiner Beobachtung darbietet, meist nur durch den Zufall bestimmt und durch ihren bunten Wechsel selbst verwirrend. Freilich bestehen darin große Unterschiede. Günstiger liegen offenbar die Dinge, wo in einfachen Verhältnissen, in eng begrenztem Raume, näher der Natur das Kind sich einem geschlossenen Kreise leicht faßlicher Eindrücke gegenüber sieht. Wie anders aber das Kind der Großstadt, das von Anfang an von einer ungeheuren Fülle buntester und kompliziertester Erscheinungen umschwirrt wird und darüber so leicht zur Notwehr blasierten Übersehens greift.

Dazu kommt ein anderes Moment, das wir Erwachsenen uns nicht immer gegenwärtig halten. Im Bewußtsein der Kinder bleiben alle Wahrnehmungen zunächst vereinzelt, zusammenhanglos. Erst ganz allmählich knüpfen sich ihm zwischen alle dem, was es in Tag und Jahr beobachtet, Verbindungen, Gewebe,

ordnen sich ihm die vielerlei Anschauungen verschiedensten Inhalts zu größeren Gruppen zusammen; noch später erst treten diese Gruppen selbst in feste Beziehungen zueinander. Und diese Gruppenbildung ist anfangs durch ganz äußerliche Umstände bedingt und beherrscht: räumliche und zeitliche Nähe, äußerliche Ähnlichkeit in diesem oder jenem Zuge, Stimmungsmomente zufälliger Art werden in der Regel die ersten Fäden knüpfen. Erst mit dem tieferen Eindringen in das Wesen der beobachteten Erscheinungen, mit der begrifflichen Durcharbeitung der ganzen bunten Welt der Dinge werden sich organischere Verbindungen mehr und mehr durchsetzen, die sich schließlich wohl zu einem leidlich objektiv begründeten System der äußeren Weltanschauung zusammenschließen mögen. Dann freilich wird jeder neu von außen aufgenommene Eindruck sich sogleich an einen festen Platz in dem hinlänglich stark gewirkten Gewebe der inneren Anschauung gewiesen finden. Losgelöst aus den zufälligen Zusammenhängen, in welchen er im Augenblicke der ersten Wahrnehmung in das Bewußtsein des beobachtenden Subjektes eintrat, wird er durch die unverweilt seiner sich bemächtigende Reflexion in einen Kreis von Vorstellungen eingefügt, die ihm wesensverwandt erscheinen. Dies ist die Beobachtungsweise der Erwachsenen; jene, von der wir ausgingen, die der Kinder. Sie sind, wie wir sehen, verschieden bis zur Gegensätzlichkeit, wenn auch in der bunten Vielheit der wirklichen Erscheinungen des Lebens die mannigfaltigsten Übergangsformen zwischen jener und dieser Weise, die Außenwelt in sich aufzunehmen, vorkommen und selbst vorherrschen werden. Nur langsam vermag sich ja, wie eben angedeutet, der Mensch von jener primitiven Art der 'kaleidoskopischen Betrachtung' zu der entwickelteren Form der durch Reflexion geregelten Wahrnehmung durchzuringen. Viele längst geknüpfte Fäden müssen dabei wieder zerschnitten, ganze wohlgefestigte Gefüge wieder gelockert werden, weil sie sich als Hemmnisse einer verstandesmäßigen Zusammenordnung der Anschauungen fühlbar machen. Und lange noch werden auch im günstigsten Falle Spuren jener primären Verknüpfungen im Bewußtsein zurückbleiben, wie etwa die tiefeingefahrenen alten Feldwege, welche das moderne Zusammenlegungsverfahren aufhob, trotz der kräftig ebnenden Wirkung des querüberziehenden Pfluges noch lange dem Auge des aufmerksamen Beobachters sichtbar bleiben.

Wir erkennen nun leicht, wo hier die Schule einsetzen kann und welche besonderen Aufgaben das Leben selbst auf diesem Gebiete ihr zuweist. Sie wird zunächst eine beschränkte Zahl von Anschauungsobjekten sich auswählen, wie sie ihren Arbeitsbedingungen und Absichten am meisten entsprechen; Objekte also, die leicht in der Schule selbst, ohne allzuviel von ihrem natürlichen Anschauungsinhalt und Erkenntniswerte zu verlieren, gezeigt werden können, und die zugleich einfach und reich genug sind, daß sie der Auffassungsfähigkeit der Kinder nicht zu viel zumuten und doch einer eingehenderen Betrachtung genügenden Ertrag versprechen. Sie wird an diesen ausgewählten Objekten die Kinder anzuleiten suchen zu klarer und scharfer Beobachtung der Dinge, zu sicherer und rascher Erfassung des Eigentümlichen und Wesentlichen an jedem Einzeldinge. Sie wird sie weiter in allmählichem Fortschritte dahin

zu führen suchen, daß sie jede Erscheinung, die neu in ihren Gesichtskreis eintritt, nicht nur nach zufälligen Umständen, sondern nach innerer Verwandtschaft, am Ende auch nach rein logischen Beziehungen in den schon vorhandenen Schatz ihrer Anschauungen einzureihen sich gewöhnen.

Von da aber führt der Weg offenbar in zwei Richtungen weiter, und immer mehr eröffnet sich nun für die Schule das immer noch schier unbegrenzte Gebiet ihrer eigensten und nicht zu entbehrenden Wirksamkeit. Denn wir betreten nun den Boden der eigentlich und ausschließlich inneren Fortentwicklung des menschlichen Geistes, des Auf- und Ausbaues der Vorstellungs- und Gedankenwelt des Individuums, in welche zwar das äußere Leben auch unablässig — fördernd bald, bald hemmend — eingreift, in der jedoch das seiner selbst sich immer deutlicher bewußt werdende Individuum sich zunehmend aktiver zu verhalten vermag, wo also auch eine Beeinflussung des Individuums von innen heraus, eine überlegte, planmäßig fortschreitende Bemühung um zunehmende Klärung und Festigung seines Selbstbewußtseins wachsenden Erfolg verspricht — das Gebiet vor allem, auf dem eine Einwirkung unmittelbar von Person zu Person, durch das alleinige Mittel des gesprochenen oder geschriebenen Wortes am leichtesten möglich und fruchtbringend erscheint.

Zwei Wege, sagten wir, öffnen sich. Der eine führt sozusagen rückwärts — besser: abwärts — in tiefere Gründe der Erkenntnis. Bei der naiven Anschauung kann wenigstens der fortschreitende Unterricht nicht stehen bleiben. Er muß das blinde Vertrauen auf die Objektivität unserer Wahrnehmungen erschüttern, indem er, von der alltäglichen Erfahrung sogenannter Sinnestäuschungen und individuell verschiedener Auffassung desselben Eindrucks ausgehend, mehr und mehr die psychologische, physiologische, physikalische Bedingtheit unserer Anschauungsbilder rückschreitend aufweist und den reiferen Schüler lehrt, in allen unseren Vorstellungen nur den Niederschlag einer kleineren oder größeren Zahl einzelner, von äußeren Zufälligkeiten beeinflußter und vom wahrnehmenden Subjekte einseitig aufgefaßter Sinneseindrücke zu sehen, kurz: unsere Vorstellungen von den Dingen zu unterscheiden von den 'Dingen an sich'. Immerhin wird sogleich die Schule darauf hinweisen, daß doch ein beträchtlicher Kern übereinstimmender, sich gleichbleibender Anschauung und Auffassung der Dinge im einzelnen Beobachter sowohl wie in den Beobachtungen mehrerer, vieler, ja aller Menschen sich feststellen läßt, der die Möglichkeit einer fortschreitenden, auf relativ sicheren Grundlagen sich aufbauenden Gemein-Erkenntnis von der Welt außer und mit uns gewährleistet. Der Unterricht wird damit dem Schüler einen ersten Einblick eröffnen in das Wesen wissenschaftlicher Forschung und Weltanschauung, zugleich aber diese unterscheiden lehren von der künstlerischen Anschauung und Aneignung der Welt, die gerade aus jenen, von der Wissenschaft nach Möglichkeit eliminierten, subjektiven Momenten unserer Wahrnehmung ihre reichste Nahrung und beste Kraft zieht.

Der andere Weg führt aufwärts: von der Anschauung zur Vorstellung,

von der Vorstellung zum Begriff. Fassen wir als 'Vorstellungen' nur die verbleibenden Gedächtnisbilder sinnlicher Wahrnehmungen, so wäre mit der Anleitung und Gewöhnung zu scharfer Auffassung und bewußter Einordnung der äußeren Eindrücke, die das Leben an das Kind heranbringt, alles getan. Es könnte nur noch von einer Kräftigung des Gedächtnisses zu handeln sein, die doch wohl kaum anders zu erzielen ist, als eben durch bewußte, deutliche Einprägung und überlegte, planmäßige Disposition bestimmter Wahrnehmungsgruppen. Aber die unmittelbar sinnliche Anschauung reicht ja, für uns Kulturmenschen wenigstens, bei weitem nicht aus zur Beschaffung des uns unentbehrlichen Vorstellungsschatzes. Zur äußeren Anschauung muß die innere treten, und zwar die intellektuelle sowohl wie die ästhetische. Für die Schule freilich werden nur erst die einfachsten Formen dieser rein geistigen Erlebnis oder Betätigung in Frage kommen, die elementaren Vorstufen gleichsam oder ersten Entwicklungsphasen der wissenschaftlichen und künstlerischen Intuition. Der Weg dazu wird, wie kaum gesagt zu werden braucht, von der unmittelbaren, sinnlichen Anschauung der Objekte selbst über die bildliche und symbolische Veranschaulichung schrittweise zur rein geistigen, nur durch Wort und Gedanken vermittelten Anschauung führen.

Schon dazu wird natürlich ein gewisser Grad von Abstraktion notwendig sein. Denn ich kann mir doch von einem meinen Sinnen nicht zugänglichen Dinge schlechterdings nur durch den Vergleich mit anderen, mir bekannten, durch die Sinne unmittelbar meiner inneren Anschauung zugeführten Objekten eine annähernd richtige Vorstellung bilden. Der Vergleich aber faßt immer einzelne Seiten, bestimmte Eigenschaften der Dinge besonders ins Auge. Er führt zur Unterscheidung der abweichenden, zur Zusammenfassung der gemeinsamen Eigenschaften der verglichenen Objekte. Er beruht also stets auf einer gewissen Abstraktion und ist von der Bildung eines allgemeinen, die verglichenen Einzeldinge in sich befassenden Begriffes kaum zu trennen. Doch davon nachher.

Zunächst leuchtet ein, daß die neugebildete, ausschließlich durch innere Anschauung gewonnene Vorstellung um so bestimmter und lebhatter sein wird, je mehr vergleichbare Vorstellungen für die Bildung dieser neuen Vorstellung zur Hand waren, und ebenso ist ohne weiteres zu sehen, daß es für die möglichst erschöpfende, allseitige Erfassung des innerlich angeschauten Objektes förderlich sein muß, wenn die Vergleichsobjekte von verschiedenen Seiten her sich darbieten und dadurch möglichst alle wesentlichen Eigenschaften des neu aufzufassenden Objektes sich durch den Vergleich mit bekannten Erscheinungen anschaulich machen lassen. Für den Unterricht ergibt sich aus diesen Erwägungen jedenfalls die Forderung, daß er vor allem bemüht sei, den seinen Schülern zur Verfügung stehenden Schatz unmittelbarer, sinnlicher Anschauungen, soweit es irgend möglich ist, heranzuholen und auszuschöpfen. Dabei wird dann freilich die Verschiedenheit der individuellen Anschauungsinhalte gewisse Schwierigkeiten bereiten, und diese Schwierigkeiten werden sich mit wachsender Zahl der Schüler und zunehmender Kompliziertheit der örtlichen

Lebensbedingungen in rasch steigender Progression vermehren. Eben darum wird die Schule auch nie darauf verzichten dürfen, eine bestimmte, wenn auch notwendigerweise eng begrenzte Zahl von Anschauungen ihrerseits an ihre Schüler zu gemeinsamem Anschauen heranzubringen. Sie verfügt dann doch zum wenigsten über einen 'eisernen Bestand' von Anschauungen, auf welchen sie im Notfalle jederzeit zurückgreifen kann.

Bei dieser Erweiterung des Anschauungskreises und Bereicherung des Anschauungsschatzes der Schüler durch Erarbeitung innerer 'Anschauungen' erhebt sich natürlich von Anfang an und immer wieder die Frage, zu welchem Umfange denn der Vorstellungsbesitz der Schüler zu bringen sein dürfte, und nach welchen Grundsätzen die Auswahl der ihnen zu vermittelnden 'inneren Anschauungen' werde erfolgen müssen. Es mag hier auf zwei Punkte hingewiesen werden, die, wie mir scheinen will, in erster Linie festgelegt zu werden verdienen. Einmal wird — das ergibt sich aus den eben angestellten Erwägungen von selbst — eine wirklich fruchtbringende Erweiterung des natürlichen Anschauungskreises der Schüler am leichtesten möglich sein, wenn sie ausgeht von denjenigen Anschauungskomplexen in ihrem Wahrnehmungsschatze, welche bereits eine gewisse Ausdehnung und Geschlossenheit erreicht haben, und diese, ihr organisches Wachstum gleichsam nur regelnd und beschleunigend, auszudehnen und zugleich zu verdichten sucht. Anderseits aber wird dem Unterricht auch die Aufgabe zufallen, für eine gewisse Kompensation des allzu einseitigen individuellen Vorstellungsbesitzes der einzelnen Schüler zu sorgen, indem er gerade die Gebiete der Erkenntnis durch innere Anschauung einigermaßen zu erfüllen sucht, auf denen die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung der umgebenden Welt dem Schüler noch gar zu wenig oder überhaupt keine Vorstellungen zuführte. Um zwischen beiden, nur für den ersten Blick sich gegenseitig ausschließenden Forderungen den rechten Mittelweg zu finden, wird es freilich in jedem einzelnen konkreten Falle besonderer Erwägungen bedürfen, und auch hier werden sich die Schwierigkeiten bald sehr bedenklich häufen, wenn die Zahl der Schüler größer und ihre Lebensverhältnisse unterschiedener werden. Die alte Mahnung endlich, daß es keinesfalls auf das Quantum der gewonnenen Anschauungen ankomme, sondern einzig auf ihre innere Klarheit und zweckmäßige Verknüpfung, ist leider auch der Praxis der Gegenwart und selbst den neuesten Lehrplänen gegenüber noch keineswegs bedeutungslos geworden.

Es bleibt als höchste Aufgabe des Unterrichtes, wenigstens auf seinen oberen Stufen, in elementaren Anfängen immerhin schon auf der untersten beginnend, die Anleitung zur Abstraktion, von der einfachsten Begriffsbildung bis zum rein begrifflichen Denken. Hier ist die Schule recht in ihrem eigensten Gebiete; denn hier wird ihre Wirksamkeit nicht mehr auf Schritt und Tritt vom Leben bedingt und beschränkt, und hier leistet sie etwas, was das Leben schlechterdings nicht leisten kann. Ihren reinsten Ausdruck und ihre höchste Leistung erreicht die auf Gewinnung von Erkenntnissen gerichtete Arbeit der Schule ohne Zweifel in dem Unterrichtszweige, welcher das ab-

strakteste Denken fordert und anerzieht, dem mathematischen Unterrichte. Es ist durchaus natürlich, wenn bei allem Streite um Aufnahme oder Ausschluß, Erweiterung oder Beschränkung dieses oder jenes Unterrichtsfaches im Arbeitsplane dieser oder jener Gattung unserer Schulen einzig und allein die Mathematik immer und überall ihre feste Position unerschüttert behauptet hat.

Doch das führt uns auf ein Gebiet von Fragen, welches wir heute nicht betreten möchten. Es ist uns ja für diesmal nur um die Erörterung der prinzipiellen Frage zu tun, welche Grenzen dem Schulunterrichte und der Schulerziehung durch das Wesen und die Organisation der Schule selbst gesetzt sind. Welche Stellung aber und Bedeutung innerhalb dieser Grenzen den einzelnen Unterrichtsfächern zukomme, wie die Lehrstoffe in den verschiedenen Unterrichtsgebieten zu wählen und zu begrenzen sein dürften, welche Forderungen sich auch dafür aus der Einrichtung unserer Schulen einerseits und den praktischen Bedürfnissen des Lebens anderseits ergeben dürften und wie unter Umständen beide miteinander in Einklang gesetzt werden könnten, das alles sind Fragen, welche eine besondere, eindringende Behandlung erfordern würden, wie sie im Rahmen eines Zeitschriftenaufsatzes überhaupt kaum zu leisten sein würde. Wir sehen jedenfalls für heute ganz davon ab, auf diese mehr praktisch-konkreten Einzelfragen, welche den Inhalt eines besonderen und gewiß nicht minder wichtigen Kapitels des Themas 'Schule und Leben' bilden, einzugehen, und bescheiden uns mit der allgemeinen, theoretisch-abstrakten Untersuchung des Problems.

Wir sind auch damit noch nicht ganz am Ende. Die Vermittlung von Erkenntnissen ist gewiß die bedeutendste, weil ihrem Wesen angemessenste, immerhin nicht die letzte Aufgabe der Schule. Zu allen jenen schon erörterten Parerga tritt noch als weiterer, Beachtung heischender Faktor die Förderung des Könnens, die Ausbildung gewisser intellektueller, ästhetischer, manueller, ja schlechthin körperlicher Fertigkeiten. Denn wie sie auf dem Leben sich aufbaut, muß die Schule auch wieder auf dies Leben hin ihre Arbeit richten. Die Schüler, welche sie aus dem vollen, flutenden Leben herausnimmt, soll sie mit erhöhter Fähigkeit zur Selbstbehauptung wieder in dieses selbe rastlose Lebensgetriebe hinaussenden. Dort im Leben aber ist für eine rein abstrakte Erkenntnis, für tatenloses inneres Schauen kein Raum und keine Ruhe. Da bewertet sich auch die höchste Erkenntnis nach dem Grade von Aktivität, der ihr innewohnt; da muß sie sich selbst Geltung zu verschaffen im stande und bereit sein; da wirkt und behauptet sich alles Wissen nur als Können. Doch unsere Betrachtung hat uns ja schon deutlich genug erkennen lassen, daß die Schule dieser Notwendigkeit sehr wohl Rechnung trägt, daß sie nie und nirgends, wofern sie überhaupt ihre Aufgabe richtig erfaßt, totes Wissen im Geiste des Schülers ohne dessen Zutun mechanisch anhäuft, sondern ihn immer und überall selbsttätig Anschauungen und Erkenntnisse zu erwerben anleitet. So führt sie ihn unablässig vom Können zum Wissen und läßt jedes neue Wissen immer wieder zum Ausgangspunkte und Antriebe werden für ein erhöhtes Können. So lehrt die Schule intellektuelles Können im Denken, ästhe-

tisches im Anschauen, manuelles im Schreiben und, mit ästhetischer Betätigung verbunden, im Zeichnen, ein diesem nah verwandtes technisches Können im Gesang und endlich selbst körperliche Tüchtigkeit schlechthin in Turnen, Spiel und Marsch.

Gewiß sind das nur mehr oder weniger vereinzelte, in gewissem Sinne zufällige Entwicklungsmöglichkeiten und Erscheinungsformen des Könnens, die die Schule auf diese Weise pflegt, und nicht immer diejenigen, welche die Praxis des Lebens, der vom einzelnen später eingeschlagene Beruf in erster Linie erfordert. Gewiß vermag die Schule hier weit weniger eine geschlossene Leistung aufzuweisen als auf dem Gebiete der intellektuellen Förderung. Aber das liegt eben wieder in den Verhältnissen selbst begründet. Je mehr die Schule, zum Leben sich zurückwendend, konkreten, praktischen Aufgaben nähertritt, um so mehr sieht sie sich wieder gehemmt durch die Schranken, die sie nun einmal ihrer ganzen Natur nach vom Leben trennen und die ihre Wirkungsweise von der Erziehung, die das Leben selber gibt, unterscheiden. Sie ist gebunden in Raum und Zeit, gehemmt durch die große Zahl gleichzeitig zu unterweisender Zöglinge, beschränkt durch die Fesseln, welche die weitgehende Verschiedenheit der individuellen Anlagen, der häuslichen Förderung, der beruflichen Bestimmung ihrer einzelnen Schüler ihr anlegt.

Wer von der Schule mehr verlangt, als sie unter diesen Umständen schlechterdings leisten kann, der möge — der muß erst die Schranken niederreißen, in die sie sich mit ihrer Wirksamkeit gewiesen sieht. Er öffne ihr Werkstatt und Straße, Feld und Wald. Er beschränke die Schar ihrer Zöglinge auf eine kleine, leicht übersehbare und ebenso leicht lenkbare, durch ähnliche körperliche und geistige Disposition in sich verwandte Gruppe von Kindern. Er sorge, daß keine störenden Einflüsse von außen her die wohlberechnete Tätigkeit der Schule, den feindurchdachten Erziehungsplan immer wieder empfindlich stören, ja zerstören. Kurz, er gebe die Kinder der Schule ganz und ausschließlich in die Hand. Dann, ja dann wird eine Mustererziehung denkbar, vielleicht möglich sein. Aber eines freilich wird man dafür opfern müssen: das, was wir altmodischen Leute Familie nennen, würde endgültig aufgelöst oder doch 'mediatisiert'. In der Tat: alle Systeme einer solch umfassenden, einheitlich geplanten und konsequent durchgeführten Jugenderziehung, ob sie im Bereiche theoretischer Spekulation blieben oder gar zu praktischen Versuchen sich verdichteten — und die Geschichte der Erziehung hat ja dieser wie jener schon eine ganze Anzahl zu verzeichnen — für alle war die Internierung, um nicht zu sagen Kasernierung ihrer Zöglinge die stillschweigende oder ausgesprochene Voraussetzung zum Gelingen ihres Werkes. Ob der erhoffte Gewinn das Opfer wert ist? Ich glaube, eine Abstimmung über diese Frage unter den deutschen Familienvätern würde trotz aller staatssozialistischen Schwärmerei nur eine verschwindende Zahl zustimmender Voten erbringen. Und gar unter den Müttern? —

Damit haben wir aber erst auf ein Bedenken hingewiesen, das schwerste freilich, das sich jedem aufdrängen muß, der sich einmal die *νεφελοκοκκυγία* unserer Schulreformer auf ebener Erde und in fleischgeborener Wirklichkeit

ernsthaft vorzustellen versucht. Und mancher andere Einwand ist kaum minder schwer zu nehmen. Woher sollten die Lehrer, nein: die Erzieher kommen, welche diese Schulverfassung oder richtiger Erziehungsorganisation erfordern würde? Wie sollte die Gesellschaft sich versichern, daß auch wirklich überall und immer eine ideale Erziehung im Sinne einer solchen Reform geleistet oder doch erstrebt würde? Wie sollte, wenn doch eine Kontrolle ohne gewisse maßgebende Bestimmungen nicht wohl denkbar ist, dennoch zugleich die schlechthin individuelle Gestaltung der Erziehung ermöglicht werden, welche doch allein die wirklich ideale sein würde? Wie sollten endlich — am Gelde hängt doch alles! — die Mittel für die Einrichtung und Unterhaltung einer solchen großartigen 'pädagogischen Provinz' für ein Volk von sechzig Millionen beschafft werden?

Nein, lassen wir unsere Schulen lieber, wie sie sind — Verbesserungen im einzelnen sollen damit natürlich weder für unnötig, noch für unmöglich erklärt werden — und begnügen uns mit der Einsicht, daß sie auch so, wie sie sind, keineswegs dem Leben so entfremdet sind, wie es heute viele kluge Leute uns einreden möchten; daß sie vielmehr, wie sie auf dem Leben selbst sich aufbauen, auch für das Leben arbeiten — *non scholae, sed vitae!*

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

H. Kluge, Geschichte der deutschen Nationalliteratur. Zum Gebrauche an höheren Unterrichtsanstalten und zum Selbststudium bearbeitet. 36. Auflage. Altenburg, O. Bonde 1905. 292 S. 8°.

Ein anerkannt gutes Lehrbuch wie Kluges Literaturgeschichte bedarf des Lobes nicht; ein Buch, das schon 36 Auflagen erlebt hat und in verschiedene Kultursprachen übersetzt worden ist, wird auch weiter seinen Weg finden, ohne daß auf seine großen Vorzüge vor anderen derartigen Schriften hingewiesen wird. Überdies ist der Verf. von Jahr zu Jahr mehr bestrebt gewesen zu bessern, nachzutragen und berechtigte Wünsche zu berücksichtigen, hat z. B. in der neuesten Auflage Dichter wie Keller, Storm und Raabe eingehender behandelt und in die letzten Abschnitte manche neue Namen aufgenommen.

Daher könnte es befremdlich erscheinen, wenn ich im folgenden einige Mängel des Buches hervorhebe. Doch geschieht dies in der Absicht, die Brauchbarkeit des bewährten Unterrichtsmittels zu erhöhen. Zu tadeln ist zunächst, daß die Fußnoten zu sehr angeschwollen sind und manches bieten, was überflüssig erscheint. So wird bei wichtigen Literaturerzeugnissen gewissenhaft gebucht, wer sie ins Französische und Englische übertragen oder für Franzosen und Engländer mundgerecht gemacht hat, z. B. S. 181: 'Ins Französische hat Goethes Faust übersetzt François Sabatier, Paris 1893 und Suzanne Paquelin, Paris 1903, die beste englische Übersetzung ist die von Bayard Taylor' oder S. 168: 'Englische Ausgaben der Iphigenie von C. A. Buchheim, 4. Aufl., Oxford 1895 und Karl Breul, Cambridge 1899, eine englische Übersetzung von Frederick Butler, Pennsylvania 1898.' Sodann finden wir in den Anmerkungen manches, was veraltet ist, namentlich Ausgaben von Werken aus den fünfziger und sechziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, die weder bedeutenden wissenschaftlichen Wert haben noch in ihrer Art einzig dastehen, sondern schon längst durch bessere Bücher überholt sind, z. B. S. 147 Nathanschriften von August Wilhelm Bohtz 1854 und von Schiffmann 1855, S. 153 Herders Cid herausgegeben von Karl Jauker, Wien 1857, S. 174 Hermann und Dorothea, Erläuterungsschriften von Becker 1852, Timm 1856, Hiecke 1860, S. 180 Faustkommentar von Chr. H. Weiße 1857, A. Schnetger 1858 u. a. Auch im Texte ist öfter Nebensächliches noch zu ausführlich behandelt, z. B. durften Gellerts Lustspielen nicht 12 Zeilen gewidmet werden, sondern höchstens 12 Worte.

Dafür konnte öfter etwas Fehlendes hinzugefügt werden; z. B. vermißt man bei der Nietzscheliteratur S. 268 Alois Riehl, Fr. Nietzsche, 3. Aufl. 1901, bei Karl Hauptmann S. 269 das Werk, womit er einen Preis gewonnen hat, sein Schauspiel 'Die Bergschmiede' (1901) u. a. Dann würde auch Platz gewonnen für eine etwas eingehendere Charakterisierung einzelner Perioden und Richtungen, wie sie uns bei der höfischen Poesie des Mittelalters und der romantischen der Neuzeit geboten wird. So ist S. 154 die Eigenart der Sturm- und Drangzeit mit wenigen Worten abgetan. Hier genügt es nicht, die Schlagwörter Genialität und Originalität zu erwähnen, sondern es ist wünschenswert, auch auf folgendes hinzuweisen: Die Dichter treten ein für Freiheit und Ungebundenheit, verwerfen daher auch beim Drama den Zwang des Verses (schreiben in Prosa) und in der Lyrik den Zwang des Reims und der gleichmäßig gebauten Strophen (schreiben vielfach in freien Rhythmen); sie preisen Liebe in vollster Hingabe und Leidenschaftlich-

keit; Büchergelehrsamkeit verfällt dem Spott, literarische Beschäftigung gilt als verächtlich; Standesunterschiede und Standesvorurteile werden bekämpft, der Mensch gilt nur etwas als Mensch. Feindschaft zweier Brüder und Kindesmord sind sehr beliebte Stoffe. Ebenso sind S. 110 die Anschauungen und Forderungen der Schweizer gegenüber denen der Leipziger unvollkommen behandelt; es bleibt z. B. unerwähnt, daß sie nach dem Vorgange Miltons das Epos für die höchste dichterische Leistung hielten und bevorzugten (Hallers Alpen, Bodmers Noachide), sowie daß sie die Sprache auch aus den Mundarten und durch Schöpfung neuer Wörter, namentlich neuer Komposita bereichert wissen wollten, während die Leipziger das Drama für das bedeutendste poetische Erzeugnis erklärten und von einer solchen Bereicherung der Sprache nichts wissen wollten.

Oskar Weise.

Franz Eulenburg, Die Frequenz der deutschen Universitäten von ihrer Gründung bis zur Gegenwart. Des XXIV. Bandes der Abhandlungen der philologisch-historischen Klasse der Königlich Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften Nr. II. Mit einer Karte und 8 graphischen Darstellungen. Leipzig, B. G. Teubner 1904. XI, 323 S.

Hört oder liest man den Titel des Buches, so sieht man zunächst im Geiste nichts weiter vor sich als tote Zahlen und öde Tabellen. Aber schon bei einigem Nachdenken wird einem klar, wie lehrreich solche Zusammenstellungen und Vergleichungen sein können, wie man durch Feststellung der Studentenzahl der einzelnen Universitäten in verschiedenen Jahren einen Maßstab für die Bedeutung der einzelnen Hochschulen in verschiedenen Zeiträumen erhält, wie daraus Schlüsse auf den Unterrichtsbetrieb, die Disziplin, die Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und das Leben und Treiben der letzteren gezogen werden können, und wie man endlich daraus einen Einblick gewinnen kann in die politischen, sozialen, geistigen Zustände, geistigen Bedürfnisse und Bestrebungen, die eine Zeit beherrschen und die höheren Studien beeinflussen. Und weiter liegt auf der Hand, daß die Frage nach der Anzahl der Studierenden andere interessante Fragen nach sich zieht: nach dem Rekrutierungsgebiet, nach der sozialen Zusammensetzung, dem Alter, der Vorbildung der Studentenschaft, nach der Verteilung auf die einzelnen Fakultäten, nach dem Abschluß der Studien. Dadurch, daß Eulenburg diese Zusammenhänge fortwährend im Auge gehabt und seine Forschungsergebnisse von verschiedenen Seiten her beleuchtet und nach verschiedenen Seiten hin verwertet hat, hat er ein nicht nur für die Universitätsgeschichte, sondern für die allgemeine Geistes- und Kulturgeschichte grundlegend-wichtiges und dabei lebensvolles und fesselndes Buch geschrieben. Der andere Vorzug des Werkes ist seine unübertreffliche Genauigkeit, die auf der sicheren Methode des Verfassers beruht. Die Einleitung, in der er sich über seine Quellen, die Art und Weise, wie er diese benutzt hat, ausspricht und den 'Aufenthaltskoeffizienten' berechnet, d. h. das Mittel, um aus der Zahl der Immatrikulierten — die Matrikeln sind ja natürlich die Hauptquellen für ihn — die wirkliche Frequenz, d. h. die Zahl der gleichzeitig in einem Jahre anwesenden herauszufinden, diese Abschnitte sind höchst lehrreich und mustergültig für ähnliche Untersuchungen. Wir erfahren übrigens, daß von den fünfzig Universitäten deutscher Zunge, die Eulenburg in Betracht gezogen hat, nur zwei Matrikeln, wie es scheint, verloren gegangen sind: von Rinteln und von Trier. Die erhaltenen weisen nur ganz wenig Lücken auf.

Es ist ein ungeheueres Material, das Eulenburg zu verarbeiten hatte: in 450 Jahren sind für das Gebiet des jetzigen deutschen Reiches nicht weniger als $^5/_4$ Millionen Inskriptionen nachzuweisen; bei Hinzunahme der österreichischen und schweizerischen Anstalten ergeben sich sogar $1^1/_2$ Millionen Namen. Der Verfasser hat vier Perioden unterschieden: 1. die mittelalterlichen Korporationen von der Gründung bis etwa 1510, 2. die Periode der Landesuniversitäten von der Mitte des XVI. bis Ende des XVII. Jahrh., 3. die Periode des Rationalismus im XVIII. Jahrh., 4. das XIX. Jahrh. Es ist unmöglich, im Rahmen

einer kurzen Besprechung den Reichtum an Ergebnissen und Hinweisen wiederzugeben, mit denen uns Eulenburg überschüttet. Auch einzelnes Interessante hervorzuheben ist schwer, weil alles interessant ist. Ich begnüge mich damit, die Hauptergebnisse aus der ersten Periode mitzuteilen.

Zuerst springt in die Augen die Steigerung der Inskriptionen im Laufe des XV. und zu Beginn des XVI. Jahrh. Um 1400 gab es an 3 Universitäten 800 Studenten, ein Menschenalter später an 5 rund 1500, gegen Ausgang des Jahrhunderts ziemlich das Doppelte, und am Anfang des XVI. Jahrh. an 12 Universitäten etwa 4200. Man sieht, wie groß das Bildungsbedürfnis des ausgehenden Mittelalters war. Zweitens fällt auf die rapide Abnahme der Inskriptionen von 1520 ab. Das gilt nicht etwa nur, oder auch nur vorzugsweise, wie man lange gemeint hat, für Wittenberg, sondern für alle Universitäten: an ihnen allen wurden in dem Jahrfünft 1526—1530 nur 650 Studenten immatrikuliert, 15 Jahre vorher waren es 2350 gewesen. Hermann Barge hat in seinem Karlstadt (I [1905] 418 ff.) kürzlich zur Erklärung dieser allenthalben zu beobachtenden Erscheinung des Rückganges der Studien und der Verödung der Auditorien nach und infolge der Reformation noch einige andere Momente geltend gemacht, besonders dies, daß die vom Geiste der Reformation erfüllten Studenten sich jetzt vor der Bettelei schämten, wozu allerdings Nikolaus Paulus (Katholik 1905, II 156) ein Fragezeichen setzen möchte. — Drittens interessiert uns, daß nach der durchschnittlichen Jahresfrequenz die einzelnen Universitäten in folgender Reihenfolge stehen: Leipzig (504), Erfurt (427), Wittenberg (420), Köln, Ingolstadt, Rostock, Heidelberg, Tübingen, Frankfurt, Marburg, Freiburg, Greifswald (84). Leipzig hat den ersten Platz ziemlich vier Jahrhunderte hindurch behauptet, nur zeitweise ist es von Erfurt (1426—1470) und von Wittenberg überholt worden (1521—1540 wurden in Leipzig jährlich durchschnittlich 150, in Wittenberg 226 immatrikuliert).

Vielleicht hätte Eulenburg aus der Briefliteratur noch eine oder die andere Einzelnotiz zur Vergleichung heranziehen können. So schreibt z. B. Spalatin am 10. Dezember 1518 aus Altenburg an Veit Bild, Mönch im St. Ulrichskloster zu Augsburg (Zeitschr. d. hist. Ver. f. Schwaben und Neuburg XX 221): *Philippus Melanchthon graecam illinc* (= in Wittenberg) *linguam legens plus minus CCCC habet auditores*, ferner Luther am 22. Mai 1519 an Spalatin (Enders II 57): *Confluit multus studentium numerus . . . civitas nostra paene non capit omnes penuria habitationum* (1513 hatte Wittenberg nur 356 steuerpflichtige Häuser: Köstlin, Martin Luther I[5] 80), endlich Spalatin Ende November 1520 an den Kurfürsten (Th. Muther, Aus dem Unversitäts- und Gelehrtenleben im Zeitalter der Reformation Erlangen 1866, S. 429), er habe in Melanchthons Lektion 500—600, bei Luther etwa 400 Zuhörer gezählt. Dazu vergleiche man die Zahl der Inskriptionen an der Wittenberger Universität bei Eulenburg S. 288 (1518: 273, 1519: 458, 1520: 579) und die S. 55 berechnete Durchschnittsjahresfrequenz für den Zeitraum 1516—1520: 600. Danach hätten 1518 bei Melanchthon, 1520 bei Luther etwa zwei Drittel aller Wittenberger Studenten gehört, und 1520 gar so ziemlich alle in Wittenberg anwesenden Studierenden zu den Füßen des Praeceptor Germaniae gesessen!

Otto Clemen.

L. Sütterlin und A. Waag, Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten. Leipzig, R. Voigtländer 1905. 186 S.

Das vorliegende Buch ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie die 1900 in dem gleichen Verlage erschienene 'Deutsche Sprache der Gegenwart' von L. Sütterlin. Was dort für Lehrer und Studierende geboten wird, ist hier gekürzt und der Auffassungsgabe der Schüler angepaßt. Die Verfasser haben sich in die Arbeit so geteilt, daß W. die Lautlehre und die Wortbiegung, S. die Wortbildung und die Satzlehre übernommen hat; doch erklären sich beide für die endgültige Gestalt des gesamten Textes in gleicher Weise verantwortlich. Der reiche Stoff, den sie bieten, ist vortrefflich verarbeitet. Nicht bloß die Sprachformen der Gegenwart

werden verzeichnet, sondern oft ihr Aussehen in früheren Perioden erörtert. Auch die Mundarten werden nicht selten dazu verwendet, um die Entwicklung der Spracherscheinungen zu erklären. Dabei bemerkt man überall den kundigen Blick des Gelehrten und die sichere Hand des Lehrers: in der Zuverlässigkeit der aufgestellten Regeln, in der Sorgfältigkeit der Darstellung, in der geschickten Anordnung.

Doch ist die Schrift nicht frei von Mängeln. Zunächst geht sie meines Erachtens mehrfach über das für Schüler erforderliche Maß von Anforderungen hinaus. Dieser braucht z. B. nicht zu wissen, daß ich *muß*, ich *darf*, ich *kann*, ich *mag* von Haus aus Perfektformen, dagegen ich *will*, wir *dürfen*, *müssen*, *können*, *mögen* von Haus aus Konjunktive sind (S. 96), oder daß *Dusel* und *Tor* denselben Wortstamm haben (S. 40). Ferner bietet sie von Mundartformen mehrfach solche aus dem südwestlichen Deutschland, spricht dann aber so von ihnen, als ob sie allen Dialekten unseres Vaterlandes eigen wären, z. B. S. 79: 'Die Mundart gebraucht bei einsilbigen Neutren fast nur die *-er*-Formen, so daß es da stets heißt: *Dinger*, *Stücker*, *Hemder*, *Bretter*, *Beiner*, dann aber auch bei mehrsilbigen Neutren als *Mädcher*, *Wägelcher* oder gar *Kinderchen* und bei Maskulinen wie *Steiner*, *Bäumer*.' Von all diesen Formen ist z. B. in der altenburgischen Mundart nur die erste (*Dinger*) nachweisbar, die übrigen Wörter bilden ihre Mehrzahl hier und anderswo in Mittel- und Norddeutschland, z. B. in Leipzig (vgl. Albrecht, Die Leipziger Mundart S. 48) wie in der Schriftsprache.

Ein weiterer Übelstand ist, daß, während in manchen Abschnitten wie in der Lautlehre die entbehrlichen Fremdwörter sorgfältig gemieden werden, in anderen leicht vermeidbare Fremdlinge zahlreich auftreten. So heißt es S. 36: 'An Konsonanten besaß das Indogermanische vornehmlich Verschlußlaute, stimmlose und stimmhafte, unbehauchte und behauchte, und zwar sowohl Angehörige des Gaumengebietes als des Zahn- und Lippengebietes', dagegen S. 84: 'Die meisten Formen der Substantivdeklination sind nicht eindeutig, sondern lassen verschiedene Auffassung zu nach Kasus, Numerus und Genus.' Auch herrscht Ungleichmäßigkeit in der Behandlung der wissenschaftlichen Kunstausdrücke: S. 142 lesen wir vom genetivus subiectivus, partitivus, possessivus u. a., S. 83 vom Genetiv Singularis, S. 103 vom Partizip Perfekt, also bald finden wir an beiden Wörtern lateinische Endung, bald an einem, bald an gar keinem.

Die Beispiele sind mitunter gehäuft, so S. 40 beim grammatischen Wechsel, dagegen fehlt es öfter an einer wünschenswerten Erläuterung, z. B. S. 15, wo *Faber* und *Schmidt*, *Fabri* und *Schmitz* nebeneinander verzeichnet werden ohne Angabe des Grundes, warum neben dem Nominativ auch der Genetiv in Eigennamen vorkommt. Ab und zu konnte die Wahl der Beispiele sorgfältiger getroffen werden, so S. 128: 'Zu einem, der flüchtig arbeitet, sagt man: Arbeite gründlich, dagegen zu einem, der nichts tut: Arbeite gründlich!' Nach meiner Ansicht wird man zu dem Faulen doch nur sagen: Arbeite! oder Arbeite doch! Besser war es zu schreiben: Zu einem der morgen erst schreiben will, sagt man: Schreib heute, zu einem der heute lesen und nicht schreiben will: Schreib heute! In § 81 hat sich unter die ausländischen Endungen auch die Vorsilbe *erz-* (z. B. erzfaul) verirrt. Oskar Weise.

Wilhelm Wunderer, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen der Gymnasien. I: Literaturproben zur Geschichte der neuhochdeutschen Literatur. Bamberg, C. C. Buchner 1905. 404 S. gr. 8°.

Wunderers Lesebuch ist in erster Linie für die humanistischen Gymnasien Bayerns bestimmt. Es verdankt sein Dasein der Anregung des Verlagsbuchhändlers und dem Wunsche des Verfassers, den Schülern ein Hilfsmittel zu bieten, das alles Wünschenswerte enthielt und alles Überflüssige vermied, das sich völlig auf die Ziele des humanistischen Gymnasiums konzentrierte und aus der unendlichen Fülle des Stoffes gerade nur das bot, was die deutsche Literatur überall mit dem übrigen Unterrichte in Beziehung zu setzen ermöglichte. Schiller, dessen Hauptwerke sich in den Händen jedes Schülers befinden sollen, ist, abgesehen von einigen Briefen, unberücksichtigt ge-

blieben, Goethe dagegen reichlich mit Proben bedacht (S. 150—224). Die Vertreter der neuesten Zeit sucht man vergeblich; Gottfried Keller und K. Ferd. Meyer schließen den Reigen. Im übrigen hat meist die Bedeutung der einzelnen Dichter für die Berücksichtigung und für die Zahl der gewählten Abschnitte den Ausschlag gegeben; nur bei bayrischen Schriftstellern werden Ausnahmen gemacht; sie kommen auch zu Wort, wenn sie weniger bedeutend sind. So finden wir Proben aus Aventins (Joh. Turmairs) Chronika, aus Joh. Jos. Görres' Schriften und aus den Gedichten König Ludwigs I. von Bayern abgedruckt. Auch sonst wird bei der Auswahl gern auf bayrische Verhältnisse Rücksicht genommen, z. B. werden Gedichte von Martin Greif, von Platen und Em. Geibel vorgeführt, die an bayrische Könige gerichtet sind oder von ihnen handeln.

Zu beklagen ist, daß, während z. B. Körner $6^1/_2$ Seiten gewidmet sind, Männer wie Mörike, Hebbel, Liliencron, Klaus Groth, Gerok, Anast. Grün, Wilh. Raabe, Gust. Freytag vollständig leer ausgehen. Für sie würde hinlänglicher Raum gewonnen worden sein (ohne Vermehrung des Buchumfanges), wenn hier und da etwas gestrichen worden wäre. So brauchten aus der Prosabearbeitung von Goethes Iphigenie nicht vier Seiten (groß Oktav) abgedruckt zu werden, ebensowenig die große Zahl Goethischer Xenien und die ganze Schlußszene aus des Epimenides Erwachen. Ferner konnten, statt des Abschnittes aus Rollenhagens Froschmeuseler und des für Schüler wenig geeigneten Liedes von Bürger 'Die Eine' oder der langweiligen dramaturgischen Epistel von Geibel, Klopstocks Oden 'Züricher See' und 'Dem Erlöser' aufgenommen werden oder einige von den Balladen Goethes, die nur durch Mignon vertreten sind. Sonst kann man mit der Auswahl recht zufrieden sein. Wohltuend berührt auch, daß der konfessionelle Standpunkt der Dichter dabei nicht von Einfluß gewesen ist. Druck und Ausstattung lassen nichts zu wünschen übrig.

Oskar Weise.

Das vor kurzem veröffentlichte Programm der

48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner,

die vom 3. bis zum 6. Oktober d. J. in Hamburg stattfinden wird, stellt eine überreiche Fülle wissenschaftlicher Vorträge und festlicher Veranstaltungen aller Art in Aussicht. Von den angekündigten Vorträgen heben wir die folgenden dem Bereich der pädagogischen Wissenschaft und Praxis angehörenden hervor:

A. In den allgemeinen Sitzungen:

Professor Dr. Kehrbach, Berlin: Bericht über die Veröffentlichung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte;

Professor Dr. Lichtwark, Hamburg: Künstlerische Bildung auf örtlicher und nationaler Grundlage;

Professor Dr. Paulsen, Berlin: Noch eine Schulreform.

B. In den Sektionssitzungen:

1. Philologische Sektion:
   Professor Dr. Corssen, Berlin: Horaz' Römeroden;
   Professor Dr. Gercke, Greifswald: Heimat und Sprache Homers.
2. Pädagogische Sektion:
   Gymnasialdirektor Professor Dr. Aly, Marburg: Universität und Schule;
   Professor Dr. Baumgarten, Kiel: Der Religionsunterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums;

Professor Dr. Gurlitt, Steglitz bei Berlin: Über die Pflege und Entwicklung der Persönlichkeit;

Geheimrat Professor Dr. Münch, Berlin: Die Pädagogik und das akademische Studium;

Professor Dr. O. Weißenfels, Berlin: Läßt sich aus Übersetzungen eine den Zielen des höhern Unterrichts entsprechende Vertrautheit mit der alten Literatur, Geschichte und Kultur gewinnen?

Professor Dr. Wotke, Wien: Die Entwicklung des österreichischen Lehrerstandes bis 1848.

3. Historisch-epigraphische Sektion:

Dr. Ziebarth, Hamburg: Das Schulwesen von Milet.

4. Romanistische Sektion:

Professor Dr. Scheffler, Dresden: Zur ästhetischen Erläuterung französischer Schriftsteller (mit Ausstellung).

5. Mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion:

Dr. Bohnert, Hamburg: Physikalische Schülerübungen auf der Mittelstufe der Realanstalten. Bericht über den Versuch der Einführung dieser Übungen in Obertertia und Untersekunda der Oberrealschule vor dem Holstentore;

Professor Grimsehl, Hamburg: Ausgewählte physikalische Schülerübungen (mit Demonstrationen).

HUMANISTISCHES GYMNASIUM UND HISTORISCHE BILDUNG

Eine Entlassungsrede, gehalten am 23. März 1905

Von Otto Kaemmel

Der heutige wichtige Tag, der Abschluß für 32 unserer Schüler, ist wieder in die Nähe eines großen nationalen Erinnerungstages gerückt. Wir denken auch heute dankbar des greisen Helden, des ersten deutschen Kaisers, der die erneuerte tausendjährige Würde so glanzvoll, so ruhmreich und doch so milde und bescheiden vertrat, so daß er uns als ihre idealste Verkörperung erschien. Wir denken seiner um so lieber, je mehr die Pflege nationaler Eigenart und nationaler Gesinnung schon satzungsgemäß eine teure Pflicht unserer höheren Schulen ist und ganz besonders unserer humanistischen Gymnasien. Denn von den beiden Hauptgebieten menschlichen Wissens und menschlicher Wissenschaft, von den Aufgaben, die uns umgebende Natur und den Menschen als die Krone der Schöpfung zu begreifen und ihn zugleich im Wandel der Zeiten als ein geschichtliches Wesen zu verstehen, den beiden Aufgaben, die schon das Mittelalter in Anlehnung an die antike Bildung auch für die Schulen als Trivium und Quadrivium nebeneinander stellte, nimmt im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums die zweite, die historische, die wichtigere Stelle, den größeren Raum ein; in ihr beruht die unterscheidende Eigentümlichkeit dieser Schulgattung. So ist es aufgebaut auf dem Studium der antiken, d. h. der griechischen Kultur und ihrer beiden Sprachen und auf der Betrachtung der geschichtlichen Entwicklung des eigenen Volkes und der Menschheit in ihren bedeutendsten Vertretern; es will in den Zusammenhang zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart, in die Abhängigkeit der Gegenwart von der Vergangenheit, des einzelnen Menschen von der Gesamtheit, also in die Bedingtheit alles menschlichen und geschichtlichen Lebens einführen, nicht durch encyklopädische Vielwisserei, sondern durch Vorführung der wichtigsten und maßgebenden Erscheinungen auf den verschiedensten Lebensgebieten, in Staat und Wirtschaft, in Religion und Literatur und etwas auch in der Kunst, soweit alle diese Dinge dem jugendlichen Verständnis schon nahe gebracht werden können, und es will das tun, indem es die Sprachen lehrt, die den Zugang zu den Originalquellen, zu der literarischen Produktion einiger der wichtigsten Kulturvölker öffnen; es begnügt sich nicht mit abgeleiteten Darstellungen und Übersetzungen, und es zeigt gerade darin seinen echt wissenschaftlichen, alle nur äußerliche und oberflächliche Aneignung möglichst mundgerecht zugerichteten Stoffes, vollends allen mechanischen Drill ablehnenden Charakter.

Heute nun, meine lieben Abiturienten, wo Sie Abschied nehmen von dieser alten Schule, nachdem Sie noch einmal in Ihrer Schlußprüfung gezeigt haben, inwieweit Sie in diese historische Gymnasialbildung eingedrungen sind, wird es für Sie nicht unangemessen sein, sich nochmals zu vergegenwärtigen, welche Vorzüge diese historische Bildung haben kann.

Nun ich denke, sie macht zunächst bescheiden, bescheiden vor allem gegenüber dem Volke, dem wir angehören. Wie wenig bedeutet doch der einzelne in der Volksgemeinschaft, die sich auf der Arbeit der sich eines weitergesteckten Zieles fast immer unbewußten Millionen aufbaut! Sehr klein ist der Kreis, in dem der einzelne wirkt, auf den er wirkt; er ist bei den allermeisten beschränkt auf die Familie, den Ort, den Beruf, und das Wirken, das Andenken an den einzelnen lebt nur in diesem kleinen Kreise eine kurze Zeit lang fort; jeder wird ersetzt und rasch vergessen außer von denen, denen er auch innerlich nahe getreten ist; die Zeit schreitet weiter, sein Bild verblaßt, schon die nächste Generation hat keine lebendige Erinnerung mehr an ihn, und in der geschichtlichen Überlieferung bleibt keine Spur von ihm. Wie anders das Volk! Unser Leben dauert einige Jahrzehnte, das Leben eines großen Volkes mißt nach Jahrtausenden, und von christlichen Völkern sagt man, daß sie nicht sterben können. Von den Cimbern und Teutonen aus reicht eine zweitausendjährige Kette bis auf die Gegenwart; in den sechzig bis siebzig Generationen, die seitdem ins Grab gesunken sind, treten überall dieselben Charaktereigentümlichkeiten hervor, die unseres Volkes Fluch und Segen gewesen sind, und um wieviel Generationen noch weiter zurück germanisches Leben reicht, das weiß niemand. Noch viel weiter gehen die Grundlagen unserer Kultur zurück, sicher um mehr als das Doppelte; denn wir wissen jetzt, daß die Griechen und Römer, bei denen sie für uns wurzelt, in der Entwicklung der antiken Kultur verhältnismäßig junge Völker gewesen sind, daß die ewige Roma im Vergleich mit Ninive, Babylon und Theben, sogar mit Knosos, Mykene und Athen eine junge Gründung war. Alles was uns umgibt, alle die Güter der Kultur, die wir gedankenlos brauchen und ohne die wir nicht leben könnten, reichen in ihren Ursprüngen bis in die graueste Vorzeit zurück. Unsere Sprache beruht auf dem Wortschatz, der seit mehr als zwei Jahrtausenden gesammelt und umgebildet worden ist; die Geräte des täglichen Lebens vom Messer und Hammer bis zum Kochtopf und zur Nähnadel verdanken wir dem Scharfsinn namenloser Erfinder, die vor Jahrtausenden lebten und sannen, und selbst unsere neuesten Erfindungen, auf die unsere Zeit so stolz ist, sind das Ergebnis einer Jahrhunderte langen Arbeit. Auch der eingebildetste Narr, der in seiner Selbstüberhebung auf die Vergangenheit geringschätzig herabsieht, kann diesen Zusammenhang nicht leugnen und würde ohne ihn ein hilfloser Barbar sein. Überhaupt, die ungeheuren technischen Fortschritte des XIX. Jahrh. verführen leicht dazu, den Kulturzustand früherer Zeiten zu unterschätzen. Um ein menschenwürdiges Dasein zu führen und geistige Interessen zu pflegen, dazu bedarf es weder des Automobils noch der Elektrizität, noch auch der allgemeinen Schulpflicht. Die alten Assyrier, Babylonier und Ägypter waren Jahr-

tausende vor Chr. hochkultivierte Völker, und die Kultur der sogenannten homerischen Zeit, die wir jetzt die kretisch-mykenische nennen, die stand im zweiten vorchristlichen Jahrtausend ungefähr ebensohoch wie die ritterliche Kultur des europäischen Abendlandes im Beginne des zweiten nachchristlichen Jahrtausends. Der Hauptunterschied ist der, daß sich in der vorchristlichen Zeit die höhere Kultur auf die herrschenden Stände und inselartig auf einzelne bevorzugte Landschaften beschränkte, neben denen alles ringsum noch barbarisch war, während sie heutzutage die Erde umspannt und möglichst viele Volksgenossen zu umfassen strebt; die Entwicklung ist immer mehr in die Breite als in die Höhe gegangen, und erst die letzten vier Jahrhunderte haben in Wissenschaft und Technik die Leistungen der früheren Jahrtausende erheblich überschritten. Solche Erwägungen müssen uns doch wohl zur Bescheidenheit anleiten in der Schätzung der einzelnen Persönlichkeit gegenüber dem Volke in der Gegenwart und in der Zeit.

Und doch, über der Masse ungezählter, namenloser Existenzen ragen wie hellstrahlende Gipfel über dunklen, tiefen Tälern große Männer hervor, an die die Völker gern die Perioden ihrer Geschichte knüpfen, in denen sie zuweilen ganze Zeiten und sich selbst symbolisieren. Namen wie Moses, Minos, Perikles, Alexander der Große, Cäsar, Mohamed, Karl der Große, Friedrich Barbarossa, Luther, Friedrich der Große, Bismarck u. a. m. rufen ganze lange Erinnerungsreihen in uns wach, zeichnen in wenigen Silben große Perioden; sie klingen durch die Jahrtausende, und ihre Träger sind, menschlich gesprochen, unsterblich. Wie klein fühlen wir uns ihnen gegenüber! Wohl bemühte sich Krittelei und Neid, die Eigenschaften besonders demokratischer Zeiten, wie der unseren — 'denn Sünde ward es, ob dem Schwarm zu ragen' —, ihren Schwächen und Fehlern nachzuspüren, um schließlich zu dem erhebenden Satze zu gelangen, daß auch sie nur Menschen gewesen sind und nichts Besseres als — wir; es bleibt doch dabei, daß nicht ihre schwachen Seiten fortwirken, sondern ihre Vorzüge, ihre eigentümlichen Kräfte. Und auch das entspricht dem Bestreben unserer Zeit, die historische Bedeutung großer Männer herabzudrücken, das Hauptgewicht auf die Massenentwicklung zu legen und die großen Persönlichkeiten mit einem von der Naturwissenschaft unberechtigterweise herübergenommenen Begriffe nur als Geschöpfe der Zeit und der Umstände aufzufassen. Nun, das weiß jeder längst, daß auch der genialste Mensch aus seiner Zeit nicht herauskann, aber das Genie zeigt sich gerade darin, daß es über die eigene Zeit hinausdenkt und hinauswirkt. Fürst Bismarck hat einmal das Wort: '*unda fert nec regitur*, die Welle trägt, sie läßt sich nicht leiten' auf sein eigenes Wirken angewendet und damit aussprechen wollen, daß auch er von seiner Zeit getragen werde. Gewiß, die Meereswogen und die Wogen der Zeit lassen sich nicht regieren, aber das Schiff, das auf ihnen fährt, das muß gesteuert werden, und wehe heute dem Staatsschiff, das nicht ein starker und weitschauender Steuermann lenkt! Wenn das Genie ohne seine Zeit nicht zu denken ist, so ist noch weniger sein Wirken aus der Zeit wegzudenken. Was wäre z. B. geworden, wenn König Wilhelm etwa im Jahre 1863 Bismarck ent-

lassen hätte? Wir hätten heute weder ein deutsches Reich noch einen deutschen Kaiser, und wie es dann um das deutsche Volk stünde, ist nicht auszudenken. Das Genie erklären zu wollen, ist menschlicher Hochmut. 'Die Zeit erzieht das Genie, doch sie schafft es nicht', sagt einmal H. von Treitschke, und es ist Unsinn, nachweisen zu wollen, daß das Genie aus den äußeren Umständen habe hervorgehen müssen. Gewiß war eine Laufbahn, wie die Napoleons I., nur in seiner Zeit möglich; aber woher kam die geniale Begabung, die sie meisterte? Wie kam es, daß Otto von Bismarck der größte deutsche Staatsmann des Jahrhunderts wurde und sein Bruder Bernhard ein Durchschnittsbeamter blieb? Daß Goethe unser größter Dichter war und sein Sohn und seine Enkel wenig bedeutende Leute? Nein, das Genie ist und bleibt uns in seinem Ursprunge ein Rätsel, ein Geheimnis, vor dem wir uns in Demut zu beugen haben. Es kommt, wenn seine Zeit da ist, 'wenn die Zeit erfüllet ist'; es leistet ihr, was es zu leisten hat. Darin zeigt sich die göttliche Leitung der Geschichte, und diesen Glauben haben wir uns bescheiden anzueignen, denn ohne ihn würde die Weltgeschichte ein vernunft- und sinnloses Chaos, wie die Natur ohne den Glauben an einen allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde.

Wer aus der Geschichte Bescheidenheit lernt in der Wertschätzung seiner eigenen Persönlichkeit, der wird sich ebenso abwenden von jedem Versuche, die Dinge von radikalen, scheinbar unwiderleglichen und doch unerwiesenen sogenannten Vernunftwahrheiten aus meistern zu wollen, wie es das ganz unhistorisch denkende, vernunftstolze XVIII. Jahrh. am gründlichsten in der französischen Revolution versucht hat, die mit der Geschichte brechen wollte, und wie es heute die Sozialdemokratie wieder tun möchte; der wird sich aber auch abwenden von der lächerlichen Selbstüberhebung, die für jedes kleine Menschenkind das Recht in Anspruch nimmt 'sich auszuleben' und nicht an die unlöslichen Bande denkt, die jeden einzelnen an einen bestimmten Pflichtenkreis fesseln.

Nur wer bescheiden ist, kann auch gerecht sein, denn er nimmt den Maßstab für Menschen und Dinge nicht aus sich, sondern von ihnen selbst; er wird also über sie nicht von irgend einem subjektiven oder willkürlich gewählten Standpunkte aus aburteilen, sondern er wird Menschen, Völker und Zeiten in ihrer historischen Bedingtheit verstehen. Gerade der Jugend fällt das sehr schwer; in ihrem aufsteigenden Selbstbewußtsein hält sie das eigene Urteil gern für das schlechthin richtige, denn es kommt ihr alles noch sehr einfach vor, und sie urteilt gern auch absolut; alles ist ihr schlechthin schwarz oder weiß, gut oder böse, recht oder unrecht. Wie sagt doch Schillers Wallenstein zu Max Piccolomini?

> Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort,
> Das schwer sich handhabt wie des Messers Schneide;
> Aus ihrem heißen Kopfe nimmt sie keck
> Der Dinge Maß, die nur sich selber richten.

Eben deshalb ist für die gebildete Jugend die historische Betrachtung ein so heilsames Korrektiv. Und kein Bildungsgang leistet diese Aufgabe besser als

der gymnasiale. Nicht nur durch Erzählen, sondern auch durch eindringende Lektüre, die eigene Arbeit fordert, wird der Zögling des humanistischen Gymnasiums zur Kenntnis einer ganzen Reihe hervorragender Persönlichkeiten auf den verschiedensten Gebieten eingeführt, er lernt viele von ihnen, Staatsmänner, Philosophen und Redner aus ihren eigenen Werken, in ihrer eigenen Sprache kennen; er lernt die Welt mit ihren Augen sehen, ihr Handeln, ihre Gedanken verstehen, und in den großen Dichtern und Historikern treten ihm Menschen des Altertums ebenso lebendig entgegen wie die Geisteshelden des eigenen Volkes, die ihm die Kirchen- und Literaturgeschichte ebenso in ihrer eigenen Gedankenarbeit zeigt. Welcher Verlust wäre es für unsere gesamte geistige Kultur, wenn unsere Jugend Menschen wie den naiven, frischen Weltfahrer Herodot, den ernsten, kritischen Thukydides, den Herzenskündiger Sophokles, den tiefsinnigen Platon und den schwerringenden Patrioten Demosthenes, den kalten, genialen Realisten Cäsar und den beweglichen, vielseitigen, geistvollen Cicero, den liebenswürdigen Lebensbeobachter und Lebenskünstler Horaz und den schwermütigen Menschenschilderer Tacitus nicht mehr kennen lernte! In harter Arbeit will dieses Verständnis errungen sein, und erst auf der höchsten Stufe findet sie ihren Lohn; wer vorher abbricht, erringt ihn nicht, für ihn trägt der Gymnasialunterricht nicht die rechte Frucht. Wer sie aber genießt, der wird überhaupt allmählich Menschen verstehen lernen, der wird begreifen, warum sie so verschieden wurden, und der wird bewahrt bleiben vor absprechenden Urteilen über sie. — Aber in den Menschen spiegelt sich auch ihre Zeit, denn 'die Menschen sind die Zeiten'. Auch jede Zeit hat ihre besonderen Voraussetzungen, ihre besonderen Aufgaben, ihren eigenen Wert, sie bereitet nicht nur eine folgende Zeit vor. Und gerade in besonders wichtigen, unter sich sehr verschiedenen Zeiten will die humanistische Bildung an der Hand auserlesener Quellenschriften einführen. Sie zeigt, wie die griechischen Kleinstaaten zwar eine nationale Einheit von sich aus nicht zu stande gebracht haben, wie sie aber eine unendliche Fülle an politischen und sozialen Gestaltungen und eine Kultur von beispiellosem Reichtum entfaltet haben, wie die geistige Hauptstadt Griechenlands, die *παίδευσις τῆς Ἑλλάδος* Athen in dieser Kultur das Höchste geleistet hat, wie diese kleine Landschaft von vierzig Quadratmeilen für die hellenische und also für die menschheitliche Kultur unendlich mehr bedeutet als das ganze ungeheure russische Reich, wie von hier die Weltherrschaft des griechischen Geistes ausgegangen ist, der das Weltreich Alexanders des Großen den staatlichen Körper gab, damit sie sich verbreiten konnte bis an die Säulen des Herkules und bis an den Ganges, damit in ihr das Evangelium verkündigt wurde, damit sie fortwirken konnte durch die Jahrhunderte. Und wieder zeigt die römische Geschichte und Literatur die wunderbare, folgerichtige Entwicklung eines Stadtstaats zum Weltreich, das mit seiner lateinischen Sprache das römische Recht und die Elemente der griechischen Kultur, die es bereitwillig übernahm, über das ganze Abendland trug und eine geistige Einheit schuf, die dann, als das Reich zerfallen war, in der römischen Kirche fortlebte, bis sie, in freierer Form, unter den selbständig gewordenen

Nationen und Kirchen als die große und unzerreißbare Kulturgemeinschaft der romanischen und germanischen Nationen trotz aller Spaltungen fortlebt bis zur Gegenwart. Wer so einigermaßen gelernt hat, verschiedenartige Zeiten in ihrer Eigentümlichkeit und ihrer inneren Berechtigung aufzufassen, der wird auch gerecht urteilen über diese Zeiten und über die eigene Zeit, er wird diese weder überschätzen noch unterschätzen, sondern sie auffassen als ein Glied in der Gesamtentwicklung der Menschheit.

Er wird aber auch den verschiedenen Völkern gerecht werden, denn erst durch Vergleich mit anderen Völkern lernt man das eigene wirklich kennen. Wir dürfen sagen: Kein Volk ist so geneigt, fremde Völker anzuerkennen, als das deutsche, wohl gar auf Kosten seiner eigenen Nationalität, die leider keiner so leicht aufgibt wie noch immer der Deutsche, trotz der endlich wiedererrungenen Einheit. Gerade der wissenschaftlich, der historisch gebildete Deutsche wird dieser Neigung nicht so leicht unterliegen, weil er den Wert seines eigenen Volkstums, d. h. seine geistigen Güter, besser kennt. Er wird aber auch eine andere moderne Unart nicht mitmachen. Im Widerspruch mit jener charakterlosen Schwäche hat sich neuerdings eine Richtung herausgebildet, die im Überschwange des nationalen Empfindens alles 'Fremde' mißtrauisch ansieht und unter dem Schlagworte 'national' sogar so weit geht, auch alle 'fremden' Bildungsstoffe zu bekämpfen und eine sogenannte rein 'nationale' Bildung zu fordern, wie sie eine nationale Kunst fordert, die deshalb auch das humanistische Gymnasium zum Gegenstande gehässiger und unvernünftiger Angriffe macht. Sie, m. l. A., werden wissen, was Sie von solcher Torheit zu halten haben. Sie wissen, daß ein Sieg dieser Richtung uns von dem großen Zusammenhange unserer Kulturentwicklung, ja von unserer eigenen Vergangenheit losreißen, uns der Barbarei ausliefern, einer geistigen Verarmung preisgeben würde. National ist für uns alles, was auf unserem deutschen Boden heimisch geworden ist, es mag stammen woher es will. Oder ist Goethes Iphigenie etwa nicht 'national'? Waren Goethe und Schiller, Lessing und Klopstock nicht 'nationale' Dichter? Und was würde von der Fülle unserer historischen Bauten als 'national' übrig bleiben, wenn wir das, was auf 'fremde' Vorbilder zurückgeht, ausscheiden wollten? Etwa das alte deutsche Bauernhaus. Nein, so wenig wir unsere eigene Nationalität wegwerfen sollen, so wenig sollen wir das, was andere Völker Bedeutendes geleistet und uns mitgeteilt haben, unterschätzen, mag uns auch manche ihrer Eigentümlichkeiten und Leistungen nicht sympathisch sein, denn jede Nation ist ein historisches, aus bestimmten natürlichen Anlagen, unter bestimmten Verhältnissen und Erlebnissen auf einem gegebenen Boden erwachsenes Gebilde.

Wer gerecht urteilt, wird auch praktisch duldsam sein. Gerade diese Duldsamkeit droht uns in wüstem Parteigezänk heute mehr und mehr abhanden zu kommen. Politische Parteien hat es in freien Staaten immer gegeben und wird es immer geben, denn in solchen machen sich die verschiedenen Interessen und Anschauungen geltend. Der alte Solon hat sogar verfügt, daß jeder Bürger, der nicht Partei ergreife, straffällig sei. Das war selbstverständlich in

den engen Verhältnissen altgriechischer Stadtstaaten, die auf der praktischen Teilnahme aller Bürger am politischen Leben beruhten; eben deshalb trugen in ihnen wie in den italienischen Stadtstaaten des ausgehenden Mittelalters die Parteikämpfe einen so heftigen, leidenschaftlichen Charakter, daß die überwundene Partei immer ausgestoßen wurde ohne jede Rücksicht auf die Verdienste der einzelnen. Auch der größte italienische Dichter, Dante Alighieri, der Gestalter der italienischen Schriftsprache, wurde aus seiner Vaterstadt Florenz verbannt, nur weil er den 'Weißen', den Ghibellinen angehörte, 'ohne sonstige Schuld', wie der Chronist Giovanni Villani naiv hinzusetzt. Denn wären die Besiegten in der Stadt zurückgeblieben, so hätte die Regierung der Sieger niemals irgend welche Festigkeit erlangt. Auch in unserem politischen Leben gibt es notwendigerweise Parteien, und wer praktisch in der Politik tätig sein will, der wird sich einer von ihnen anschließen müssen, denn er muß darnach streben, seine Auffassung, seinen Willen durchzusetzen, und er wird die Gegner auch in Schrift und Wort bekämpfen müssen, er wird deshalb den entgegengesetzten Standpunkt als irrtümlich, den eigenen als den richtigen darzustellen bemüht sein, zuweilen sogar auf Kosten der Wahrheit. Der Durchschnittsmensch wird in diesem Parteitreiben aufgehen, wie er täglich seine Zeitung, die Zeitung liest und ihr alles aufs Wort glaubt, der historisch gebildete Mensch wird sich nur schwer entschließen, in einer Partei aufzugehen und damit ein Stück seiner geistigen Freiheit aufzugeben; jedenfalls wird er sagen: Ich halte diese Ansicht für richtig und heilsam und werde das Meine tun, um ihr zum Siege zu verhelfen; aber ich begreife, wie die andere Partei zu ihrer Auffassung kommen kann, wie überhaupt verschiedene Parteien notwendig sind, schon damit das politische Leben nicht erstirbt, und über alles wird er das Vaterland stellen. Ja Gott sei Dank sind unsere modernen Verhältnisse so beschaffen, daß ein guter Patriot, auch ohne praktisches Mitglied einer Partei zu sein, dem Vaterlande dienen und sein freies Urteil behaupten kann.

Viel schwieriger ist das Verhältnis zu den Konfessionen. Denn hier handelt es sich um den Kern der Weltanschauung, um das tiefste Empfinden und Denken des Menschen, und da es heute nur ein konfessionelles Christentum gibt, kein einheitliches, so wird der christlich gesinnte Mensch notwendig einer bestimmten Konfession und Kirche angehören. Nun aber behauptet jede Kirche im Besitz der ganzen christlichen Wahrheit zu sein, sie strebt deshalb darnach, diese auch auf Kosten anderer Konfessionen, nicht nur in der außerchristlichen Welt, zur Geltung zu bringen und sie gegen Angriffe von der anderen Seite zu verteidigen, womöglich selbst solche Angriffe zu unternehmen. Es hat Zeiten gegeben, wo diese Gegensätze im Bewußtsein der Gebildeten völlig zurücktraten, wie vor allem die Zeit unserer klassischen Dichter; es hat andere Zeiten gegeben, wo sie das Leben beherrschten, wo sie alles Gemeingefühl zerstörten und die Nation schließlich in den verderblichsten Krieg hineinhetzten, dessen Folgen sie niemals ganz verwunden hat und verwinden kann. Auch in unserer Zeit ist das konfessionelle Bewußtsein nicht nur wieder erwacht, es droht auch durch die Schuld beider Teile zu einer tiefgehenden

Spaltung zu führen. Dieser Gefahr zu steuern sind alle wahrhaft gebildeten Deutschen berufen, denn unsere Nation kann ohne den konfessionellen Frieden nicht leben, und es ist Hochverrat an unserem Volke, ihn zu stören. Und sollte es nicht einen Standpunkt geben, den beide Teile gewinnen könnten, ohne die Treue gegen ihre Konfession zu opfern? Die Konfessionen sind doch geschichtliche Produkte, wie die Nationen und die Staaten; jedes Bekenntnis drückt die Weltanschauung seiner Zeit und seines Kreises aus, keine hat alle möglichen Konsequenzen des christlichen Glaubens gezogen, jede hat ihn mit einer gewissen Einseitigkeit entwickelt, jede hat ihre Vorzüge und ihre Schwächen, die miteinander unzertrennbar verbunden sind; jede ist so stark, daß es für sie ganz unmöglich ist, die andere zu überwältigen oder auch nur erheblich zu schwächen; wozu habsburgische 'Seligmacher' und bourbonische Dragonaden geführt haben, davon reden einige der schlimmsten Blätter der Geschichte eine beredte Sprache, und von solchen unsittlichen und unhistorischen Zwangsmaßregeln kann in unserer weltlichen Zeit keine Rede mehr sein. So ergibt sich eine Duldsamkeit, die sehr verschieden ist von konfessioneller Gleichgültigkeit, die jedem das Seine lassen will und deshalb auch freiwillig darauf verzichtet, die andere Seite herabzusetzen und zu verunglimpfen, ohne deshalb die Abwehr unberechtigter Angriffe und Übergriffe unterlassen zu wollen.

Liebe Abiturienten! Eine solche Gesinnung kann die echte historische Bildung erzeugen, aber dazu gehört nicht nur die Lehre, sondern viel eigene Arbeit und ein hohes Maß von Selbstverleugnung. Wenn Sie ernsthaft darnach streben, die eigene Persönlichkeit bescheiden einzuschätzen, über Menschen und Dinge gerecht zu urteilen, den Gegnern gegenüber duldsam zu sein, dann hat das Gymnasium an Ihnen auch innerlich seine Arbeit getan, die es heute äußerlich abschließt.

SONDERSCHULEN FÜR HERVORRAGEND BEFÄHIGTE?

Praktische Bedenken

Von Richard Ullrich

J. Petzoldt hat kürzlich in einem längeren Aufsatze dieser Zeitschrift[1]) den Gedanken der Gründung von Sonderschulen für hervorragend Befähigte angeregt und ihre Zweckmäßigkeit zu beweisen versucht. Er geht von der Meinung aus, die begabtesten Schüler unserer höheren Lehranstalten würden bei der bestehenden Schulorganisation, die sie mit einer großen Menge wenig oder gar nicht Beanlagter dauernd zusammenbrächte, schwer geschädigt, geistig und sittlich; geistig, weil ihre Fähigkeiten nicht zu voller Entfaltung gebracht werden könnten, sittlich, weil sie nicht mit Hingebung arbeiten lernten und ihr Fleiß nicht genügend ausgebildet würde. Indem er dies im einzelnen nachzuweisen versucht und besonders den Umstand, daß gerade hervorragend Befähigte im Leben oft nicht leisteten, was sie auf der Schule versprachen, ja sogar leider nur zu oft völlig Schiffbruch litten, ganz wesentlich auf die bezeichneten Ursachen zurückführt, kommt er zu dem Schlusse, es seien für hervorragend Befähigte Sonderschulen zu gründen, welche bei beschränkter Schülerzahl (höchstens 20 für jede Klasse) und eigenartiger Organisation die genannten schweren Nachteile zu vermeiden bestimmt wären. Ein Bestand von nur zehn solcher Schulen, die jährlich 200 Abiturienten entließen, würde (S. 453) dem Staate 'einen ununterbrochenen Bestand von 3000 vorzüglich vorgebildeten Männern hervorragender Beanlagung gewährleisten' und in sozialer wie in politischer Hinsicht von der allergrößten Bedeutung sein. Pädagogische Gründe wesentlicher Art könnten, so meint er, gegen den Vorschlag nicht erhoben werden, und die finanziellen Fragen ließen sich (S. 451 ff.) ohne besondere Schwierigkeit lösen.

Daß auf unseren höheren Schulen bei der vielfach bestehenden, freilich nicht so leicht, wie manche Reformer meinen, zu beseitigenden Überfüllung der Klassen die Individualitäten nicht hinreichend gepflegt werden können, ist eine alte Klage; und es läßt sich nicht leugnen, daß im Zusammenhange damit die Gedanken und Vorschläge Petzoldts etwas ungemein Ansprechendes haben. Besonders die sehr eingehenden, mit der Hauptsache übrigens doch z. T. nur

[1]) Vgl. XIV (1904, II) S. 425—456. Der Verfasser hat seine Vorschläge bald darauf in einem im Berliner Gymnasiallehrerverein am 15. Februar d. J. gehaltenen Vortrage, sowie in der ebenda am 15. März über den Gegenstand eröffneten Diskussion aufs neue zu begründen gesucht. Vgl. die knappen Berichte, die in den Zeitungen darüber erschienen sind.

mittelbar zusammenhängenden psychologischen[1]) Darlegungen, welche gewissermaßen die theoretische Grundlage des Ganzen bilden (vgl. insbesondere die Ausführungen über Genie und Talent, sowie über Phantasie, Interesse und Urteil S. 428—438) verdienen die vollste Beachtung aller Schulmänner; auch werden diese dem Verfasser für mancherlei Hinweise auf Literatur, die nicht gerade am Wege liegt (vgl. z. B. S. 429. 432 f. 437 ff. 441 ff.) dankbar sein. Anders steht es freilich mit der praktischen Seite der Frage, insbesondere mit der Art, wie er sich die Durchführung der Organisation denkt. Der ideale Zug des Verfassers, sein Bestreben, die geistig Auserwählten in jeder Weise zu fördern, kann nicht genug anerkannt werden; aber es ist doch sehr fraglich, ob die Schädigungen, denen er unsere hervorragend befähigten Schüler dauernd ausgesetzt glaubt, eine so einschneidende Reform rechtfertigen, deren Folgen in pädagogischer wie sozialer Beziehung — um von der finanziellen ganz zu schweigen — von ihm doch m. E. nicht voll erwogen worden sind. Und die praktischen Folgerungen, die er zieht, sind — selbst wenn man von der Art ihrer Ausführung einmal absieht — doch nur dann zu billigen, wenn ihre Voraussetzungen richtig sind. Auch in dieser Beziehung erheben sich gewichtige Bedenken.

Vieles von dem, was sich vom Standpunkte des Lehrers und Erziehers gegen die Vorschläge Petzoldts sagen läßt, ist schon in der oben (S. 425 Anm.) erwähnten Diskussion zur Sprache gekommen.[2]) Es ist, um nur das Wesentlichste zu wiederholen, darauf hingewiesen worden, die Begabung für die verschiedenen Fächer sei oft eine völlig verschiedene (was der Vortragende nicht genug in Betracht gezogen hatte), gerade den begabten Schülern schade in den Entwicklungsjahren eine gewisse Ruhe durchaus nicht, die Bedeutung des Fleißes gerade für sie werde überschätzt. Der Vorschlag Petzoldts ferner, die Pensen der sechs Klassen von Untertertia bis Oberprima in den Sonderschulen zu drei Doppelpensen zu vereinigen, die dann in je einem Jahre zu erledigen wären, wurde abgelehnt, besonders mit Rücksicht darauf, daß man mit Fünfzehnjährigen, wenngleich Begabten, doch nicht dieselben Stoffe behandeln könne, wie jetzt mit Achtzehn- oder Zwanzigjährigen. Und mit Beziehung auf den Staat wurde betont, dieser brauche nun einmal eine bestimmte Anzahl von Beamten, so daß auf unseren höheren Schulen auch das Mittelgut gefördert werden müsse. Man war darin einig, daß die Beseitigung unleugbar vorhandener Hemmungen des Unterrichtsbetriebes (im allgemeinen wie der begabten Schüler insbesondere) durch ungeeignete Elemente nicht durch Grün-

[1]) Der Verfasser ist als philosophischer Schriftsteller wohlbekannt. Vgl. seine 'Einführung in die Philosophie der reinen Erfahrung' I (1900) und besonders II (1904), wo er S. 234 f. in größerem Zusammenhange schon kurz auf die Idee der Sonderschulen zu sprechen kommt.

[2]) Es beteiligten sich daran von den Amtsgenossen aus Berlin und Umgegend besonders die Herren Doehler, Erler, Herrlich, G. Koch, Krueger, Lortzing, H. Müller, Weinberg und Werner, während die Herren E. Boehm und E. Dihle der Auffassung des Vortragenden wenigstens darin beistimmten, daß die Befähigten bei dem bestehenden Betriebe zu wenig Anregung empfingen und sich oft langweilten. Vgl. Korr.-Bl. XIII (1905) S. 130 f.

dung von Sonderschulen herbeizuführen sei, sondern daß es strengerer Ansprüche bei der Versetzung (wie sie in einigen Anstalten tatsächlich gestellt würden) und im Zusammenhang damit freierer Gestaltung[1]) des Unterrichts zumal in den oberen Klassen bedürfe.

Ich glaube nun, daß sich die geäußerten Bedenken (denen ich zustimme) noch in einem Grade vermehren und verstärken lassen, daß einerseits die Gründung von Sonderschulen als schädlich für den Betrieb der daneben bestehenden übrigen höheren Lehranstalten der bisherigen Art nachzuweisen ist, andrerseits — bei mancherlei Fehlern in den Kombinationen und Rechnungen des Verfassers — die Möglichkeit der Existenz selbst einer beschränkten Zahl solcher Schulen als einer dauernden, im kulturellen, politischen und sozialen Interesse wünschenswerten oder notwendigen Einrichtung selbst so fraglich wird, daß die vorgeschlagene Organisation höchstens für ganz eigenartige, besonders günstige Verhältnisse durchführbar wäre, allgemeinere Bedeutung aber nicht gewinnen könnte.

Die Grundfrage, von der am letzten Ende alles andere abhängt, ist die: Werden die hervorragend Befähigten in unseren Schulen deswegen, weil der Standpunkt der Klasse zumeist durch die 'Untersten der Mittelschicht' bestimmt wird, tatsächlich so vernachlässigt, daß ihr Geist und Charakter zu ihrem eigenen Schaden und dem des Staates, welchem sie angehören, dauernd leidet? Je nachdem man diese Frage bejaht oder verneint, wird man entweder, weil in der Tat Gefahr im Anzuge, auf einschneidende Änderungen des Betriebes bedacht sein müssen, oder es kann im wesentlichen bei dem bestehenden Zustande sein Bewenden behalten, wobei selbstverständlich wie allenthalben zielbewußtes Fortschreiten im Auge zu behalten ist, doch immerhin innerhalb des gegebenen Rahmens. Petzoldt bejaht die Frage mit Entschiedenheit und zieht die erwähnte Konsequenz; ich glaube, bei vernünftigem Unterrichtsbetriebe, wie er in den meisten Fällen tatsächlich geübt wird oder doch — auch soweit noch finanzielle Rücksichten in Betracht kommen — in absehbarer Zeit erreicht werden kann, darf sie verneint werden.

Ein wesentliches Moment, die Schüler, auch die hochbegabten, geistig und sittlich so weit zu fördern, wie es bei jungen Leuten überhaupt möglich ist, die doch erst im Anfang oder der Mitte ihrer Entwicklung stehen, wird neben der wissenschaftlichen Tüchtigkeit und dem pädagogischen Takte der Lehrer die Anzahl derjenigen sein, die zu einer Klasse vereinigt werden. Es ist ja nun bekannt, daß die zulässige Zahl für Preußen durch mehrere Verfügungen[2]) für die oberen Klassen auf 30, für die mittleren auf 40, für die unteren auf 50 festgesetzt worden ist, ebenso, daß allenthalben eine Herabsetzung dieser Höchstzahlen angestrebt wird. Kenner wissen auch, daß diese Zahlen besonders in Doppelanstalten manchmal überschritten werden, ein Übel, das aber aus

[1]) Für eine solche haben sich auch Mitglieder der preußischen Unterrichtsverwaltung wiederholt ausgesprochen, z. B. A. Matthias, Monatschr. f. höh. Sch. IV (1905) S. 1—8 und erst jüngst wieder R. Köpke in der Sitzung des preußischen Herrenhauses vom 31. März 1905; vgl. auch F. Paulsen, Monatschr. für höhere Schulen IV (1905) S. 65—73 und S. 169.

[2]) Die letzte vom 28. April 1897, vgl. A. Beier, Die höheren Schulen in Preußen, [2]1902, S. 133.

mancherlei Gründen keineswegs immer so einfach zu beseitigen ist, wie gern angenommen wird — was hier nicht näher ausgeführt zu werden braucht. Im allgemeinen steht doch aber fest, daß, abgesehen von ganz besonders krassen Ausnahmen[1]), in den weitaus meisten Fällen jene Höchstzahlen bei weitem nicht erreicht werden.[2]) Insbesondere zählen die Primen nur in Ausnahmefällen 30 oder mehr Schüler, meist sind es einige 20, oft noch weit weniger, und mancher Direktor wäre froh, wenn die Zahl größer wäre. Auch die Obersekunden, die früher oft eine beängstigende Fülle zeigten, sind gerade im letzten Jahrzehnt in zahlreichen Fällen dauernd geteilt worden und haben im ganzen mäßige Schülerzahlen. Daß es in oberen Klassen unter solchen Umständen dem Lehrer heute nicht möglich sein sollte, diejenigen, deren hervorragende Begabung für alle oder einzelne Zweige des Unterrichts auf dieser Stufe mit ziemlicher Sicherheit erkannt werden kann, ihren Fähigkeiten und dem Stande ihrer Entwicklung entsprechend geistig anzuregen und auch mit tüchtigem Arbeitspensum zu versehen, das ihren Fleiß herausfordert, in der Klasse und durch Hausarbeiten, kann ich nicht zugeben. Alle Unterrichtsstoffe, deutsche Aufsätze, Schriftstellerlektüre, religiöse, historische, mathematische und naturwissenschaftliche Probleme bieten des Leichten und noch mehr des Schwierigen die Fülle, was Hochbegabte bei geeigneter Form der Darbietung wohl reizen kann. Es wird ganz natürlich sein, daß sie von dem einen Fache und von dem einen Lehrer sich mehr angezogen fühlen werden als von dem anderen, und das würde auch in den Sonderschulen nicht anders sein. Es hat früher eine Zeit gegeben (die meisten von uns haben sie in der einen oder anderen Form erlebt), wo es üblich war, wie man zu sagen pflegte, 'über die Köpfe hinweg zu reden', wo der Lehrer, und vielleicht am ehesten gerade in der Mathematik und Physik, sich mit den dafür besonders Interessierten ziemlich einseitig beschäftigte und sich um die anderen wenig kümmerte; die mochten dann selbst zusehen, wie sie zum Verständnis der Dinge kamen. Jüngere Lehrer wurden mit Recht vor diesem Fehler, der Unterricht und Erziehung der Mehrheit in gleichem Maße schädigte, häufig gewarnt. Ob der so getadelte Betrieb heute überall ausgestorben ist? Nach den Ausführungen unseres Verfassers scheint man andrerseits annehmen zu müssen, und vielleicht nicht immer ohne Grund, daß jetzt viele Lehrer in das entgegengesetzte Extrem fallen. Hält man den Mittelweg ein, und das ist bei mäßiger Schülerzahl auf dieser Stufe nicht schwer, so kann man meines Erachtens auch den Begabten voll gerecht werden. Päda-

[1]) So stehen doppelten, z. T. dreifachen Vollanstalten mit 500—700 (ja gelegentlich nahe an 800) Schülern und 18—24 Klassen einfache mit 200, 150 oder noch weniger Schülern in 9—7 Klassen gegenüber. Für die oft schwierigen Aufgaben von Städten mit schnell wachsender Bevölkerung sind geradezu vorbildlich die Einrichtungen in Dortmund (Städt. G.; vgl. Progr. 1905). Hier sind die Klassen VI bis U II durchgehends in drei Cöten zerlegt. Selbst in den Mittelklassen geht die Schülerzahl nirgends über 30 hinaus.

[2]) Eine Doppelanstalt mit 15 oder 16 Klassen, ein häufiger Fall (bis U II oder O II einschließlich geteilt), die sämtlich mit der erlaubten Höchstzahl von Schülern besetzt wären, könnte deren 630 bezw. 660 haben, während doch die meisten Anstalten dieser Art erheblich hinter diesen Zahlen zurückbleiben.

gogischer Takt findet hier die schönsten Aufgaben. Und ist es wirklich gerade für die hervorragend Befähigten und den hervorragenden Wirkungskreis, den sie als Männer haben sollen, das Richtige, sie schon möglichst frühe — denn darauf zielen die Vorschläge Petzoldts ab — in den Sonderschulen sich recht einseitig entwickeln zu lassen, das Fachstudium, das den Universitäten gehört, schon auf die Schule zu übertragen, und wäre es auch die bevorzugte Sonderschule? Ich meine gerade, daß nicht umsonst von einsichtigen Schulmännern wie weitschauenden Politikern so oft betont worden ist, unsere höheren Schulen sollten nicht Fachbildung, sondern möglichst allgemeine Bildung pflegen. Es ist unseren Schülern, und den Begabten, zu unberechtigter Selbstüberhebung nur zu leicht neigenden am meisten, außerordentlich nützlich, gerade im Hinblick auf die Kämpfe und Widersprüche des Lebens möglichst zeitig zu lernen, sich zu schicken und zu fügen. Und was Petzoldt bei den zwölf- bis fünfzehnjährigen Knaben — ich komme auf die wichtige Frage des Alters gleich noch zu sprechen — für außerordentliche Befähigung hält und mit Sicherheit erkennen zu können meint, die verkümmern müsse, wenn sie nicht gesondert von den *tardae naturae* der minder gut beanlagten Klassengenossen in Sonderschulen ausgebildet werde, ist doch oft nicht mehr als flüchtiges Interesse, das schnell wechselt, je nach dem Stoff und den Lehrern, wie es übrigens ganz natürlich ist in so jugendlichem Alter; und gerade dieses bedarf, scheint mir, vor allem ruhiger, stetiger, durch viele Übung gesicherter Arbeit, die zunächst auf breiterem Fundamente sich aufbaut, bis bei zunehmenden Kenntnissen, wachsender Reife und Fähigkeit, selbständiger zu prüfen und zu vergleichen, ganz allmählich die Talente (von Genies sollte man hier noch kaum reden) sich zu sondern anfangen. Dann ist aber auch die Zeit des Abganges von der Schule gekommen, und die Universität kann ihren Beruf an den freigewordenen Jünglingen erfüllen.

Wie steht es nun mit den hervorragend Befähigten in den mittleren Klassen, den beiden Tertien und der Untersekunda? Werden sie wirklich vernachlässigt, derart, daß sie geistig und sittlich so weit Einbuße erleiden, daß nur die Sonderschule sie retten kann? Die Schülerzahl ist hier freilich oft größer als uns lieb ist; wer aber gelernt hat, eine Klasse in Bewegung zu setzen — ob sie nun 30 hat oder 40 oder selbst noch einige darüber, ist von entscheidender Bedeutung noch nicht —, der wird auch den Begabten zu ihrem Rechte zu verhelfen wissen. Die guten Praktiker dieser wichtigen Unterrichtsstufe werden gerade die regsamen, geistig interessierten Jungen gar nicht dazu kommen lassen, sich zu langweilen; diese sind noch frei genug von Blasiertheit, daß sie sich freuen, wenn sie etwas zu sagen haben; sie freuen sich auch, diese ihre Absicht durch eifrige Beteiligung kund zu geben. Sind sie mit ihrer Arbeit in der Hälfte der Zeit fertig, welche die anderen brauchen, so schaffen sie sich selber neue, freiwillige, meist noch in allen Fächern, sich selber zur Lust und den andern zum anfeuernden Beispiel — ein wichtiges Moment! Die erste Durchnahme des Neuen, das für alle gilt, freiwillige Leistungen, die sie selber auf sich genommen (oft verständnisvoll geleitet von einem für Jugend-

bildung wahrhaft begeisterten Lehrer) bieten ihnen fortwährend Gelegenheit Begabung und Fleiß zu entwickeln, anderseits ebenso häufig, eigene Fehler zu verbessern, mangelhaftes Verständnis zu vervollkommnen und — wo ihr Selbstbewußtsein sich schon hier allzusehr regen sollte — auf Veranlassung des Lehrers gelegentlich zu der wichtigen Erkenntnis zu kommen, daß auch sie noch recht viel zu lernen haben. Man überschätze doch auf dieser Stufe die sogenannten Begabten ja nicht zu sehr! Das wäre aber auch kein Lehrer, wie er sein soll, der die Führer der Klasse liegen ließe! Wem viel gegeben ist, von dem wird er viel fordern. So werden diese selbst geistig gefördert und, was mir mindestens ebenso wichtig ist, sie lernen schon frühe etwas Gemeinsinn und gute Kameradschaft, wenn sie sehen, daß es anderen, auch bei treuestem Fleiße, nicht so leicht gelingt als ihnen; sie werden, meine ich, wenn sie solchergestalt auch bis zum Ende der Schulzeit mit minder Begabten vereinigt sind, ein Erbe ins Leben hinausnehmen, das für das Gemeinwesen deswegen viel bedeutet, weil sie sich gewöhnt haben, neben dem eigenen Ich auch Grenzen und Fähigkeiten anderer zu schätzen und einen Maßstab zu gewinnen, der sie — bei weiterer tüchtiger Ausbildung — in den späteren leitenden Stellungen, in welche Petzoldt sie eintreten läßt (mögen recht viele sie erreichen!), vor Ungerechtigkeit und Einseitigkeit bewahren wird. Dieser Gemeinsinn ist uns wichtiger als der Sondergeist, den die Sonderschulen — trotz P.s Zuversicht — zweifellos erzeugen würden; schon heute kommt gelegentlich derjenige Typus des Gelehrten oder Beamten in leitender Stellung vor, der deshalb so unerfreulich und — gerade bei hervorragender Begabung — am Ende auch so unfruchtbar ist, weil der Mann sich nicht recht in Neigungen und Fähigkeiten anderer zu finden weiß, auf die er und damit zum großen Teile doch auch der Erfolg seiner Arbeit angewiesen ist. So bringt er nicht bloß leicht die andern innerlich gegen sich auf, von denen er womöglich das Gleiche verlangen möchte als er von sich selbst zu fordern gewohnt ist, sondern er reibt auch die eigenen Kräfte oft nutzlos auf, wo ein Maßhalten schöne Früchte zeitigen konnte. Ob P. glaubt, daß die Sondererziehung den Gemeinsinn fördern wird? Daß die hervorragend Begabten, für sich aufgezogen, sich Sinn und Verständnis für Wesen und Entwicklung der andern, von ihnen allmählich durch eine immer größere Kluft geschiedenen bewahren sollten, ein Gegensatz, der sich auch auf die Universitätszeit übertragen würde, scheint mir recht unwahrscheinlich. Eine Reform, wie sie der Verfasser im Auge hat, würde nicht sozial wirken, worauf doch heute so vieles ankommt. So war es, meine ich, durchaus wohlgetan, wenn Sickinger (Stadtschulrat in Mannheim) in seinen übrigens auf die Volksschule berechneten und zum Teil anders zu beurteilenden Erörterungen[1]) die mittel- und besserbefähigten Schüler nicht getrennt wissen wollte.

Wir sahen also, daß eine Vernachlässigung der Begabten auf der oberen und mittleren Stufe nicht zu befürchten ist, schon unter den jetzigen Verhält-

[1]) 'Organisation großer Volksschulkörper nach der natürlichen Leistungsfähigkeit der Kinder', Vortrag, gehalten auf dem ersten internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg am 7. April 1904; vgl. besonders S. 23 ff. Siehe dagegen Petzoldt S. 425.

nissen nicht, wenn der erziehende Unterricht seine volle Schuldigkeit tut. Daß sie möglich ist, kann Petzoldt gern zugegeben werden; aber das allein würde einen so entscheidenden Schritt nicht rechtfertigen. Den Mißerfolg mancher 'Begabten' (waren es auch wirklich Begabte?) im Leben, den er der Vernachlässigung der Ausbildung des Charakters durch die Schule zuzuschreiben nur zu geneigt ist, und der übrigens doch eher Ausnahme als Regel ist, dürften einsichtige Männer zumeist in anderen Gründen suchen, in häuslichen Verhältnissen, die dem jungen Manne keinen Halt oder doch nicht mehr den Halt bieten, den er zur Schulzeit hatte, in schlechter Gesellschaft, in gesundheitlichen Störungen und anderen Dingen, für welche die bestehende Schule als solche nur zum kleinsten Teil verantwortlich gemacht werden kann. Wie vorsichtig man in der Erhebung solcher Vorwürfe sein muß, ist schon oft von erfahrenen Männern betont worden, aber man muß immer aufs neue darauf hinweisen, wenn aus vereinzelten Fällen allgemeine Folgerungen gezogen werden, die auch außerhalb der Schule leicht gegen diese Verstimmung erzeugen. Vielleicht war auch die Begabung der jungen Leute keineswegs von dem Grade, die mannigfachen Kämpfe der Studienzeit mit Erfolg zu bestehen. Wie leicht täuschen wir uns noch auf der obersten Stufe des Gymnasiums über die Beanlagung der Schüler, wie verschieden lautet oft das Urteil über denselben Abiturienten, nicht bloß von seiten verschiedener Fachlehrer!

Gerade dieser Umstand aber scheint mir auf schwere Bedenken zu führen, denen Petzoldts Zweifel und Schlüsse unterliegen, selbst wenn man bis zu einem hohen Grade zugeben wollte, daß sie gerechtfertigt sind. Er nimmt nämlich die Sonderung nicht auf der obersten Stufe vor, nicht auf der mittleren, sondern er geht bis auf die Grenze zwischen unteren und mittleren Klassen zurück. Er meint (S. 446), zu diesem Zeitpunkte (also etwa bei der Versetzung von Quarta nach Untertertia) sei man sich in einem Lehrerkollegium wohl darüber einig, welches die besten Köpfe seien, nachdem in den unteren Klassen das Urteil vielfach geschwankt habe. Wirklich?[1]) Ich möchte den Verfasser und die Lehrerkollegien beinahe beneiden, die schon zu diesem Zeitpunkte sich über die hervorragend Befähigten so klar sind, daß sie die Überführung der auserlesensten Quartaner (Vf. schlägt deren zwei vor) in die Sonderschule mit Sicherheit befürworten können. Wer möchte aber die Verantwortung für eine so folgenschwere Entscheidung bei 12jährigen Jungen übernehmen, die noch keinen Schriftsteller gelesen haben (Beginn der Lektüre in U III!), denen die Erlernung des Griechischen bezw. Englischen[2]) noch bevorsteht, die an schwierigere mathematische Probleme noch nicht geführt worden sind, die vor allem noch keinen deutschen Aufsatz (der den Namen verdient) gemacht, die durch geschichtliche oder religiöse Fragen noch kaum ernstlich berührt worden sind?

[1]) Ähnlich äußerte sich Petzoldt schon in dem oben (S. 426 Anm. 1) erwähnten Werke II 234: 'Für jede Schule würde es eine Kleinigkeit sein, sie (nämlich die hervorragend befähigten Köpfe) festzustellen und unter ihnen wieder die besten auszusondern.'

[2]) Bezw. des Lateinischen in den 83 Reformschulen, die wir jetzt (Ostern 1905) haben; vgl. Hoffschulte, Progr. Münster i. W. R. 1905.

Ich meine, zu dieser Zeit werden Talent und Durchschnitt eben anfangen, sich zu sondern, und nach mancherlei Schwankungen, auch in den verschiedenen Fächern und bei verschiedenen Lehrern (s. oben S. 426), wird es in einigen Jahren vielleicht möglich sein, mit einer gewissen Sicherheit zu entscheiden, wo wirkliche Begabung vorliegt. Wollte man dagegen schon so jugendliche Schüler absondern, man würde sicherlich den einen schweres Unrecht zufügen, das hernach kaum wieder gut zu machen wäre, und die andern würden, eben weil die Entscheidung auf völlig unzureichender Grundlage erfolgte, oft nicht halten, was man von ihnen nach allzuschnellem Urteil glaubte erwarten zu können. Einer Sonderung im Laufe der Mittelklassen aber, etwa nach O III oder U II, die aus äußeren, naheliegenden Gründen sich zu empfehlen schiene, denen wir uns nun einmal bis jetzt nicht ganz entziehen können, würden wiederum andere Bedenken entgegenstehen. Nicht nur, daß äußerlich die sog. Flegeljahre in U II (es werden hier wirklich oft Jahre), die sich zuweilen noch bis nach O II erstrecken und den erziehenden Unterricht in diesen beiden Klassen oft ebenso unerfreulich wie stets besonders schwierig gestalten, die Entscheidung erschweren; sie hängen doch eng mit der besonderen körperlichen und geistigen Entwicklung dieses Übergangsstadiums vom Knaben zum Jüngling zusammen. Eine gewisse Schlaffheit ist nicht abzuleugnen, fordert auch bei den Besten ihr Recht und würde in den Sonderschulen, die in diesem Alter doppelte Jahrespensen erledigen wollen, zu schweren körperlichen und geistigen Gefährdungen führen, die dem Nervenarzt (!), den P. als gleichberechtigtes Mitglied in das Kollegium eintreten läßt, sehr viel zu tun geben, damit aber auch den Zweck der Sache selbst, schnellste Förderung der Begabten, wieder illusorisch machen würden. Damit wäre der Einrichtung, die der Stetigkeit gerade ermangelte, selbst das Urteil gesprochen. Erst in der obersten Klasse der Vollanstalt, der Prima, pflegt nach dem Übergangsstadium der Sekunden wieder ein gewisses Gleichmaß wiederzukehren, das den Unterricht hier unter einigermaßen günstigen Bedingungen auf beiden Seiten so erfreulich macht. Wer also eine Sonderung vornehmen wollte, würde es erst bei dem Übergang der Schüler nach Prima mit gutem Gewissen können; doch hier ist sie schwerlich mehr nötig, wie oben gezeigt ist. Denn die Schädigungen, denen P. seine Befähigten ausgesetzt glaubt, sind gar nicht mehr oder in kaum nennenswertem Umfange vorhanden.

Über die Zahl der hervorragend Befähigten will ich mit Petzoldt nicht weiter rechten, nur bemerken, daß er sie mir im allgemeinen zu hoch zu veranschlagen scheint. Wir bekommen in dem Maße, in welchem sich ungeeignete Elemente zu den höheren Schulen drängen und trotz allen Abratens mit beinahe bewundernswerter Ausdauer auf ihnen zu erhalten wissen, oft genug Klassen, in denen kaum ein hervorragend Befähigter von der Art, wie P. die Sache versteht, zu finden ist, geschweige denn mehrere. Ob nicht beinahe jeder Kollege von jeder Anstalt mindestens einige Klassen zu nennen wüßte, in denen — leider — die Führer ganz und gar fehlen! Es sind die sogenannten schwachen Generationen, die sich von Klasse zu Klasse mühsam hinschleppen, sich

selber und den Lehrern nicht zur Freude, jedes halbe Jahr neu gemischt und doch nur selten besser werden, bis sie am Ende gar keine Generation mehr sind. Talente sind schon auf der Schule dünner gesät, als P. anzunehmen geneigt ist; nicht daß sie unter der Masse, der sie die Sonderschulen entziehen sollen, untergingen und verkümmerten; sie sind oft einfach nicht da, und der beste Unterricht kann sie nicht schaffen. Wo sie aber sind, da wollen wir sie uns erhalten, nicht bloß in ihrem eigenen Interesse (s. oben S. 429 f.), sondern vor allem auch im Interesse der Gesamtheit der Klasse, welche in ihrer Kleinheit nach Einheit, Zusammensetzung, Unterschieden und auch Gegensätzen doch eine Art Abbild größerer Gemeinschaften des Lebens bildet, in denen auch verschieden geartete Elemente nebeneinander bestehen und, indem sie sich verstehen, sich gegenseitig fördern. Jeder Lehrer hat es schon erfahren, welchen fördernden Einfluß auch nur ein frisches Element (sind es mehrere, um so besser) von einer anderen Schule, aus einer anderen Stadt, auf eine ungünstig zusammengesetzte Klasse ausübt; es rafft die Trägen auf, bringt Leben und Bewegung in die schwerfällige Masse, und das Niveau hebt sich oft sichtlich. Wer also die besten Elemente, wo sie vorhanden sind, der großen Menge der höheren Schulen nehmen wollte, würde sich eines wesentlichen Momentes der Erziehung begeben und diese Schulen selbst, das ist gar keine Frage, von den mittleren Klassen an zu Anstalten niederer Ordnung herabwürdigen, an denen zu unterrichten nicht eben sehr erfreulich wäre. Es möchte noch gehen, wenn den ausgesonderten Schülern wirklich damit ganz erheblich genützt würde; denn in erster Linie würde es doch immer auf die Förderung der Schüler ankommen. Wir sahen aber, daß dieser Nutzen mindestens sehr fraglich ist. Und wenn er vollends durch Schädigung der vielen erkauft werden soll, deren Befähigung sich in engeren Grenzen hält oder doch in diesem Alter noch nicht recht hervortritt, so werden verständige Schulpolitiker Bedenken tragen ein so gewagtes Experiment in die Praxis zu übertragen. Mir will auch scheinen, daß es uns bei dem bisherigen Stande der Erziehung und des Unterrichts, bei der geschichtlich gewordenen, stetig und folgerichtig entwickelten Organisation der höheren Schulen bisher im öffentlichen Leben noch nicht an hervorragenden Männern gefehlt hat, die als Gelehrte oder Beamte in leitenden Stellen von großen Gesichtspunkten aus der Wissenschaft neue Wege gewiesen oder auf wirtschaftlichem Gebiete die Bedürfnisse ihrer Zeit richtig zu erkennen vermocht haben. Ja ich glaube, die Zahl der Befähigten, die der Gesellschaft wichtige Dienste zu leisten imstande sind, ist schon jetzt erheblich größer als die Zahl der Stellen, von denen aus sie, auf welchem Gebiete auch immer, mit kraftvoller Selbständigkeit den bestimmenden Einfluß zu üben vermöchten, der für hochbegabte Naturen immer das wesentlichste Stück ihres Seins ist. Ob diese das, was sie sind, in erheblichem Maße durch die Schule geworden sind, oder ob aus der Sonderschule der Zukunft die Befähigtesten, die bisher nach Petzoldts Meinung zu kurz kamen, die Kraft ihres Wesens und Wirkens in höherem Maße ziehen werden? Schwerlich. Das Wort von dem Kinde, welches des Mannes Vater ist, gilt doch nur unter großer Einschränkung von den

Begabtesten, von denen gar viele erst lange nach dem Austritt aus der Schule die ihnen eigentümlichen Kräfte erkannt und entwickelt haben. Petzoldt scheint mir mit vielen andern den Einfluß der Schule gerade auf solche Naturen weit zu überschätzen; sie widerstreben im allgemeinen dem schulmäßigen Betriebe, gehen jetzt ihre eigenen Wege und würden sie auch in den Sonderschulen gehen, die immerhin auch noch 20 zu einer Klasse vereinigen. Die meisten von ihnen finden, einsam oder im Anschluß an wenige, ihren Weg; und die ihn nicht finden, werden in der Regel die Schuld nicht in der Stätte ihrer ersten Ausbildung zu suchen haben, sondern in Dingen, auf welche die Schule wenig oder gar keinen Einfluß hat. Wer sich auf dem Boden realer Verhältnisse bewegt, wird doch auch darin einen hohen Beruf erkennen, durch die höheren Schulen junge Leute von mäßigen Anlagen, aber tüchtigem Streben höheren Berufen zuzuführen, rechtschaffene Arbeiter und zuverlässige Menschen, mit deren Hilfe die hervorragend Befähigten einst ihre Gedanken in die Wirklichkeit treten lassen können.

Wird denn aber das, was Petzoldt erwartet, wirklich eintreten, auch nur annähernd, daß nämlich beispielsweise aus den 10 Sonderschulen, die er zunächst annimmt (S. 453), jährlich 200 Abiturienten entlassen werden, die (unter Abzug von 25% von ihnen, die — nach Petzoldt — nachher sich nicht in der erwarteten Weise weiterentwickelten) später bei nur zwanzigjähriger Dienstzeit dem Staate 'einen ununterbrochenen Bestand von 3000 vorzüglich ausgebildeten Männern hervorragender Beanlagung gewährleisten' würden? Ich glaube, daß die Rechnung starke Fehler aufweist, so erhebliche, daß die Berechtigung ihrer Aufstellung selbst fraglich wird. Daß er die 25% abzieht, ist nur zu billigen. Sollte nicht aber vorher ein viel größerer Prozentsatz ausfallen, an den er nicht denkt? Es ist wohl leichter gesagt als durchgeführt, es sollten nur solche Schüler in die Sonderschulen aufgenommen werden, 'die voraussichtlich (S. 454) die ganze Anstalt durchmachen'. Unser Organisator hat die Differenzierung nicht genügend beachtet, die nach natürlichen Gesetzen in den Sonderschulen unter den 12- bis 14jährigen Knaben sehr bald eintreten wird, die aus verschiedenen Schulen und nach verschiedener Beurteilung ihrer Befähigung nun zu einer Einheit höheren Grades verschmelzen sollen. Ein Beispiel aus der Praxis beweist die Sache schlagend, wenn es dessen für einen Schulmann längerer Dienstzeit noch bedarf. In den Berliner Gymnasialkursen für Frauen (jetzt Realgymnasialkurse) pflegten zu einer Zeit, als das Bedürfnis nach einer Vorbereitung auch des weiblichen Geschlechts für Universitätsstudien allgemeiner sich geltend zu machen anfing, in den untersten Kursus 15 bis 20 junge Mädchen im 17.—20. Lebensjahre einzutreten, mit wenigen Ausnahmen gut beanlagt, fast immer aus gebildeten Familien (ein wichtiger Gesichtspunkt), mit den besten Zeugnissen ausgestattet. Das waren also Elemente, auf welche die von Petzoldt gemachten Voraussetzungen etwa zutrafen, sogar noch in erhöhtem Maße, weil es sich wirklich um ein Lebensalter handelte, wo die Beurteiler ziemlich sicher sein konnten, Begabung richtig zu erkennen, wo außerdem der oben erwähnte, bedeutsame Gesichts-

punkt der körperlichen Entwicklung nicht mehr wesentlich ins Gewicht fiel. Die Klassen waren klein; die Zahl der Schülerinnen blieb meist unter zwanzig. Man hätte also meinen sollen, daß diese 'Elite' — bei $4-4^1/_2$jährigem Kursus — annähernd vollständig bis zum Schlusse hätte beisammen bleiben müssen. Das Gegenteil trat ein. Es stellte sich bald heraus, daß trotzdem eine große Zahl geistig wie körperlich den Anforderungen nicht gewachsen war, kaum 50% kamen wirklich an das Ziel, und hätte man, wie selbstverständlich, die erst im Laufe des Kursus eingetretenen abgezogen, so wäre das Ergebnis noch geringer gewesen. Und hier handelte es sich um ein rein privates Unternehmen, um Menschen, die wenigstens einen gewissen Abschluß ihrer Bildung schon gewonnen hatten; es war geringere Verantwortung auf der einen Seite und weniger Recht auf Fortschreiten auf der andern. Nun leuchtet ein, daß in einer Schule, die ihre begabten Zöglinge schon etwa im 13. Jahre von einer Mehrheit verschiedener Anstalten empfinge, die genannte Differenzierung in ganz anderem Umfange hervortreten würde, besonders wenn man noch die oben (S. 431 f.) betonten Gesichtspunkte in Betracht zieht; ich glaube kaum, daß von den 20, die in die unterste Klasse der Sonderschule einträten, mehr als ein Drittel oder Viertel ungehindert an das Ziel gelangen würden. Das dürfte aber die Gründung solcher Schulen in irgend erheblichem Umfange nicht rechtfertigen. Daß mehrere oder auch nur einige Schüler — von besonderen, etwa durch Krankheit bedingten und wahrscheinlich nicht seltenen Fällen abgesehen — einen Kursus noch einmal durchmachten, würde ja durch den Charakter dieser Schulen selbst ausgeschlossen sein. Was soll aber mit der großen Menge derjenigen geschehen, die als 'hervorragend befähigt' nach dem Urteil ihrer früheren Lehrer von der gewöhnlichen höheren Schule der Sonderanstalt zugewiesen werden, dann aber in der neuen Zusammensetzung den Erwartungen nicht entsprechen oder gesundheitlich — trotz des Nervenarztes — Schaden nehmen? Sollen diese 'Gehobenen' auf ihre frühere Schule zurückkehren, oder auf eine andere gehen, nachdem ihnen der angeheftete Orden zum Verhängnis geworden und der Weg, auf den man sie gewissermaßen gedrängt hat, sich als ein Holzweg erwiesen hat? Für sie selbst und ihre Eltern, auch für ihre früheren Lehrer, die nach P. ihre Begabung ohne Schwierigkeit erkennen konnten, eine gleich unerfreuliche Sache. Das alles weist deutlich genug darauf hin, daß der Gedanke, in so frühem Alter 'Begabte' zu sondern, verfehlt ist.

Von dem gesundheitlichen Bedenken ist schon mehrfach die Rede gewesen, es soll aber auch hier noch einmal hervorgehoben werden. Hoffentlich würde es allein verständige Eltern schon abhalten, ihre Kinder den Sonderschulen zu überweisen, und gewissenhaften Lehrern den Ernst ihrer Verantwortung recht eindringlich zu Gemüte führen. Denn wenn auch P. körperliche Übungen, wie natürlich, in erheblichem Umfange in die Sonderschulen eingeführt wissen will, so zweifle ich doch, daß sie ein hinreichendes Gegengewicht gegen die erhöhten Anstrengungen und Anspannungen bilden werden, die er ja doch den Begabten grundsätzlich glaubt zumuten zu müssen; denn es ist unnatürlich, die Hauptarbeit gleichviel welcher Schule in ein Alter zu verlegen,

das für die körperliche Entwicklung in vieler Hinsicht so bedeutsam ist. Der schon mehrmals erwähnte 'Nervenarzt' als gleichberechtigtes Mitglied des Kollegiums hat etwas geradezu Unheimliches. Wenn es richtig ist, was P. behauptet — und darin dürften ihm wohl die meisten recht geben —, daß gerade hervorragend Befähigte vielfach ein sehr empfindliches Nervensystem haben, so wäre gerade in diesem Alter für sie vermehrte Ruhe geboten statt der erhöhten Anstrengung[1]); die noch immer wachsende Zahl der Personen aus gebildeten Ständen, welche die Nervenheilanstalten bevölkern, redet eine so laute Sprache, daß wir alles vermeiden müssen, eine etwa vorhandene Anlage schon in jungen Jahren noch zu steigern. Gerade in den Stellungen aber (zu denen P.s Sonderschüler aufsteigen), von denen neue Ideen ausgehen sollen, um im Dienste der Gesamtheit verwirklicht zu werden, brauchen wir vor allem körperlich und geistig vollkommen gesunde Persönlichkeiten mit freiem Blick und Verständnis für die Bedürfnisse vieler, nicht überreizte, empfindliche, einseitig ausgebildete Naturen, denen es schwer wird, sich in andere Verhältnisse zu finden. P.s ganze Organisation scheint mir, obgleich es nicht ausdrücklich gesagt ist, mehr auf den Typus des Universitätsprofessors oder Forschers hinzuzielen, weniger auf den des ebenso wichtigen Staatsmannes und Volkswirts, der die realen Verhältnisse des Lebens mit klarem Blicke überschaut und darum berufen ist, auszugleichen und umzugestalten, wo es not tut. Und das ist für Staat und Gesellschaft doch eine recht erhebliche Sache. Ich glaube nicht, daß eine Sonderschule von der bezeichneten Art ein geeigneter Boden wäre, das Werden und Wachsen solcher Persönlichkeiten zu begünstigen.

Ob sich die finanzielle Seite der Frage so leicht regeln lassen wird, wie P. ebenfalls glaubt (S. 451 ff.), muß ich Kundigeren zu entscheiden überlassen. Es ist übrigens eine weniger dringliche Frage, wenn doch, wie wir sahen, die allgemeinen Grundlagen des Gebäudes schon so erhebliche Lücken und Schwankungen aufweisen.

Der äußeren Organisation aber muß mit einem Worte gedacht werden, besonders was das Personal der für die Sonderschulen auszuwählenden Lehrkräfte[2])

[1]) Psychologie, bildende Kunst, Englisch und Italienisch sollen (S. 449) obligatorische Lehrfächer sein! Eine tiefeindringende naturwissenschaftliche Bildung (S. 447) liegt dem Verfasser besonders am Herzen. Von den klassischen Sprachen ist freilich kaum die Rede, doch läßt er die Frage offen, ob die neuen Anstalten auf dem Gymnasium, dem Realgymnasium oder der Oberrealschule oder etwa auf ganz neuem Grunde aufzubauen seien. Wie man die Sache aber auch wenden möge, bei der sehr geringen Zahl der neuen Schulen würden die praktischen Bedenken, die schon jetzt bei dem vielfach nötigen Schulwechsel der Kinder besonders von Beamten und Offizieren entstehen, noch vermehrt werden und den Erfolg für viele in Frage stellen.

[2]) Petzoldt wünscht für sie eine Art von gehobenen Stellen zu schaffen, ein an sich erstrebenswertes Ziel, wiewohl mir der Weg doch manche Bedenken zu haben scheint. Ich will darauf hier nicht näher eingehen, nur bemerken, daß mir gerade in unserem Stande das Amt der Direktoren der höheren Lehranstalten (jeder zwölfte Oberlehrer kann es werden) ein verhältnismäßig so hohes Maß von wohltätigem Einfluß, Unabhängigkeit und geistiger Freiheit — unter normalen Verhältnissen und bei rechter Verwaltung — zu haben scheint, wie es wenigen höheren Beamten in anderen Berufen beschieden ist.

nach Umfang und Möglichkeit ihrer Beschäftigung angeht. Schulen, auch Sonderschulen, setzen immer einen festen Lehrplan mit gewisser Stundenzahl und demgemäß eine bestimmte Anzahl von Lehrern, in letzterer Beziehung auch eine gewisse Beständigkeit voraus. Auch die Sonderschule würde, wie unsere bisherigen höheren Schulen, Fachlehrer haben, Altphilologen, Neuphilologen, Historiker, Naturwissenschaftler usw., ja sogar auf ihren höheren Stufen in noch höherem Grade und noch einseitiger, als es bisher der Fall ist. Ob das im allgemeinen Interesse wünschenswert ist, soll hier nicht untersucht werden; jedenfalls wäre es nach dem Petzoldtschen Plane notwendig. Nun sollen nach seinen Vorschlägen nur zunächst alle Fächer allgemein verbindlich für die Sonderschüler sein, sehr bald aber nur noch 12 Stunden (S. 451) wöchentlich (welche, sagt er nicht), während im übrigen je nach der geistigen Richtung der Schüler eine möglichst freie Wahl der Unterrichtsfächer für die einzelnen einzutreten hätte. Es kann auf diese Weise leicht geschehen, daß einer oder mehrere Fachlehrer überflüssig werden oder nicht ausreichend beschäftigt werden können. Wohin dann mit ihnen? Jetzt, bei der großen Menge von Schulen, versetzt man sie oder kann ihnen leichter auch anderen Unterricht geben, wo etwa durch Zusammenlegung oder Eingehen von Klassen Stunden entbehrlich werden. Ähnliches würde bei der beschränkten Zahl von Sonderschulen auf so große Schwierigkeiten stoßen, daß die ganze Organisation in Frage gestellt würde — wofern man auch bedenkt, daß gerade auf die von P. beabsichtigte, eigenartige Ausbildung der Sonderschüler ein Lehrerwechsel sehr ungünstig wirken müßte. Je individueller die Erziehung gestaltet werden soll, um so mehr ist Kontinuität der Lehrer geboten. Mehr als einmal, wenn überhaupt, in jedem Fache während der ganzen Dauer des Sonderkursus mit dem Lehrer zu wechseln, würde bedenklich sein.[1]) Sollen die zeitweise entbehrlich gewordenen Lehrer aus ihren 'gehobenen' Stellen wieder in den allgemeinen höheren Schuldienst zurücktreten, oder sollen sie, auf Wartegeld gegesetzt, ein längeres oder kürzeres otium cum dignitate führen, während dessen

[1]) Ich kann nicht umhin, darauf hinzuweisen, daß schon bei unserem gegenwärtigen Unterrichtsbetriebe dieser Gesichtspunkt eine weit größere Beachtung verdient, als ihm bisher geschenkt worden ist. In den Primen wird ja glücklicherweise jetzt vielfach so verfahren, daß derselbe Lehrer seine Schüler während der ganzen Dauer des zweijährigen Kursus bis zur Reifeprüfung behält, und auch auf anderen Stufen sind an manchen Schulen erfreuliche Ansätze zu ähnlichem Betriebe gemacht. Was den Erwachsenen aber recht ist, sollte den Kleinen und den Werdenden noch billiger sein. Es würde, abgesehen von dem in die Augen fallenden Nutzen, den es für die Knaben hat, in demselben Fache von demselben Lehrer durch zwei oder drei Klassen nacheinander geführt zu werden, auch der heute mehr als früher hervortretende Übelstand vermieden, daß Lehrer in der Zeit ihrer besten Kraft viel zu lange in derselben Klasse festgehalten und erst dann vor neue Aufgaben gestellt werden, wenn die geistige Spannkraft schon nachzulassen beginnt. Daß diese Art der Unterrichtsverteilung mancherlei Schwierigkeiten, auch Unbequemlichkeiten hat, weiß ich wohl. Das ist nicht anders bei einer Organisation, die mit manchem Wechsel von Personen und Dingen verknüpft ist. Unüberwindlich sind die Schwierigkeiten aber, wie vielfältige Praxis zeigt, nicht; und jedenfalls erwachsen für Schüler wie für Lehrer aus der Kontinuität unleugbare Vorteile.

sie nach Art der Universitätslehrer sich in eigene Studien vertiefen, wissenschaftliche Reisen machen oder in irgend einer Form sonst sich geistig erfrischen könnten? Es wäre das eine äußerst wünschenswerte Sache, im Interesse der Lehrer ebenso wie der Schüler. Es ist mir aber doch fraglich, ob die städtischen Verwaltungen, an welche P. bei seinen Ideen zunächst denkt (S. 446), bereit sein würden, ja ob man es ihnen überhaupt zumuten könnte, dem Idealismus Opfer in diesem Umfange zu bringen. Der Schuletat ist das Schmerzenskind fast aller Verwaltungen; das Wünschenswerte, und wäre es noch so ideal gedacht, muß hier nur zu oft hinter dem Notwendigen zurückstehen. Und solange auf dem Gebiete des Volks- und Fortbildungsschulwesens noch so wichtige soziale Aufgaben zu lösen sind, die erhebliche finanzielle Opfer fordern, wäre es nicht zu rechtfertigen, für Sonderschulen des höheren Unterrichts besondere Aufwendungen zu machen, am wenigsten dann, wenn die Dringlichkeit nicht ohne weiteres nachgewiesen ist. Das ist aber, wie nun wohl deutlich ist, hier nicht geschehen. Und man hätte es vielleicht lieber gesehen, wenn P. im Rahmen seines ziemlich umfangreichen Aufsatzes an Stelle der förderlichen und dankenswerten allgemeinen psychologischen Erwägungen, die auch für sich eine Veröffentlichung verdient hätten, die organisatorische Seite — auf die hier so viel ankommt — weiter und, soweit möglich, bis zu Ende zu denken und zu begründen unternommen hätte. Wer organisieren will, wird um so eher Erfolg haben, je mehr er auf dem Grunde realer Verhältnisse mit klarem Blick die Schwierigkeiten, welche sich in der Praxis ergeben werden, vorauszusehen und ihnen mit Vorschlägen zu begegnen weiß, die sich ohne wesentliche Anstöße verwirklichen lassen. Das aber ist uns der Verfasser schuldig geblieben; er hat die hier aufgeworfenen Bedenken, die sich nach meiner Meinung eigentlich nicht nur jedem praktischen Schulmann alsbald aufdrängen müssen, kaum berührt, geschweige denn, wie notwendig gewesen wäre, entkräftet; und ich glaube in der Tat, daß sie nicht zu entkräften sind, vorausgesetzt, daß er seine Vorschläge in der von ihm gedachten Form aufrecht erhalten will.

Es wäre ungerecht, wollte ich nicht auch desjenigen von Petzoldt ebenfalls betonten Moments gedenken, das heute mit Recht nur erwähnt zu werden braucht, um Interesse zu erwecken, des sozialen. Wir sorgen jetzt für Schwachsinnige durch Sonderschulen; ist es nicht noch berechtigter, sich in gleicher Weise der Hochbegabten anzunehmen (S. 455), die, wie der Verfasser wohl mit einiger Übertreibung sagt, 'von ihrer Umgebung unverstanden, den göttlichen Funken verglimmen lassen müssen'? Daß das letztere unter normalen Verhältnissen nicht geschieht, ist zu zeigen versucht worden; daß die Sondererziehung in pädagogischer und organisatorischer Hinsicht starken Bedenken unterliegt, ebenfalls. Aber einmal angenommen, die Sonderschulen wären in dem von P. gewollten Umfange möglich, würden sie tatsächlich sozial wirken, auch nur in der Weise, wie es durch die Absonderung der Schwachsinnigen von den übrigen geschieht? Denn in diesem Falle wird doch beiden Teilen und damit am letzten Ende auch der Gesellschaft tatsächlich genützt,

was nicht erst bewiesen zu werden braucht. Zunächst lassen sich nun meines Erachtens diese beiden Extreme geistiger Anlage nicht in dieser Weise in Vergleichung setzen. Schwachsinnige sind tatsächlich körperlich oder geistig oder auch in beider Hinsicht organisch defekt, was entweder schon für den Laien alsbald deutlich wird oder doch in schwierigen Fällen durch ärztliche Untersuchung und Beobachtung wohl beinahe immer unzweifelhaft festgestellt werden kann. Gewisse Dinge sind hier eben nicht vorhanden, können auch über ein bestimmtes Maß hinaus auf keine Weise entwickelt werden; zwischen Kindern dieser Art und solchen von sogenannter Durchschnittsbegabung kann eine ziemlich scharfe Grenze gezogen werden, die aber durch jene in den Organen liegenden Faktoren bestimmt wird. Anders ist das Verhältnis der 'hervorragend Befähigten' zu dem Durchschnitt. Die Grenze ist gerade in der Zeit der Entwicklung, mit der wir bei Petzoldts Vorschlägen immer zu rechnen haben, durchaus schwankend, abgesehen von ganz besonderen Fällen kaum mit Sicherheit bestimmbar, und gerade hierin lag ja ein wesentlicher Grund gegen seinen ganzen Gedankenkreis. Schüler, die auf der Schule, sogar in Prima noch, für begabt gehalten wurden, enttäuschten nach dem Abgange oft völlig; andere, die nur für Mittelgut galten, nahmen später eine ungeahnte selbständige Entwicklung. Wägen und Messen ist hier ungleich schwieriger. Doch angenommen einmal, in einzelnen großen Städten träten zusammen zehn solcher Sonderschulen für Befähigte in die Wirklichkeit, wem würden sie in erster Linie zugute kommen? Natürlich in der Mehrzahl der Fälle den Eltern und Schülern dieser Städte selbst, während doch bei einer großgedachten und durchgeführten sozialen Einrichtung alles darauf ankäme, nun wirklich die Edelsten der Nation auch aus den kleinen Orten, in deren Stille sich manches Talent bildet, dem hohen Ziele zuzuführen; es wäre doch unsozial, wenn der Besuch der Sonderschulen ein Monopol der Großstädter werden sollte. Und doch würde es tatsächlich so kommen, was gerade von Petzoldt sehr bedauert werden müßte. Heute schickt der Pastor oder Arzt auf dem Dorfe oder aus der Landstadt die Söhne auf das Gymnasium der nächsten Kleinstadt, oft mit schweren Opfern. Hinfort würden auch die Eltern begabter Kinder in Klein- und Mittelstädten, die schon eine oder mehrere höhere Schulen haben, sich weiterhin dazu entschließen müssen, jedes Jahr ein paar tausend Mark hinzugeben, um ihren Söhnen den Besuch der Sonderschulen zu ermöglichen. In zahlreichen Fällen werden sie es nicht können — manchmal, bei der Verantwortung so früher Entscheidung über die Zukunft der Ihrigen, auch nicht wollen —, und gerade diese tüchtigen Elemente, die nicht schon in jungen Jahren unter den vielfach schädigenden Einflüssen der Großstadt verbildet worden sind, würden oft der Schulelite entzogen werden; manche Verstimmung würde entstehen, manche Verbitterung erzeugt werden. Denn daß mittlere oder gar kleinere Städte Sonderschulen gründen könnten und würden, scheint so gut wie ausgeschlossen. Manche von ihnen, besonders solche, die in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts infolge des allgemeinen Rufes nach höherer Bildung voreilig Vollanstalten gegründet haben, müssen schon Opfer genug für je eine höhere Schule bringen, die oft nur unter

Beihilfe des Staates notdürftig lebensfähig blieb. Die zahlreichen 'Begabten' aus diesen Städten also wären, falls sie nicht gutsituierten Kreisen entstammen, entweder zum Verzicht genötigt oder auf finanzielle Beihilfe aus Mitteln der Sonderschulen bezw. der sie unterhaltenden großen Verwaltungen angewiesen. Und es ließe sich ja denken, daß diese, von dem reinsten sozialen Bestreben erfüllt, dem Ganzen ihres Volkes möglichst zahlreiche, vollwertig ausgebildete Kräfte aus allen Teilen des Landes und allen Schichten der Bevölkerung zuzuführen, an ihren Sonderschulen eine Anzahl von Stipendien (die jetzt an den alten Schulen alten Stils haften) in ausreichender Höhe für den edlen Zweck stifteten; auch der Staat könnte gerade hier helfend eintreten. Indessen werden alle Praktiker solchen Hoffnungen wohl kühl gegenüberstehen (vgl. das oben S. 438 Bemerkte), und so bliebe ein großer Teil Begabter von vornherein von der in der Theorie doch auch ihnen zugedachten Wohltat ausgeschlossen. Der Einwand, der etwa gemacht werden könnte, daß ja auch den Universitäten und anderen Hochschulen aus kleinen Orten Zöglinge aus mittleren und unteren Lebenskreisen zugeführt werden, die den Eltern große Opfer kosten, ist in doppelter Hinsicht nicht stichhaltig. Einmal ist es doch ein großer Unterschied, ob diese ihre Kinder im dreizehnten Lebensjahre — noch dazu bei ziemlicher Unsicherheit über die wirkliche Begabung — aus dem Hause geben sollen, oder, mit sichrerem Urteil darüber, erst im neunzehnten oder zwanzigsten; und dann ist ja bekannt, daß vielen der letzteren der Hochschulbesuch nur dadurch möglich wird, daß sie sich — leider — ganz oder teilweise selbst erhalten müssen, was in dem anderen Falle wiederum ausgeschlossen wäre.

Auf allen Gebieten des Lebens erhalten wir täglich neue Pläne, Entwürfe, Vorschläge, von Berufenen und Unberufenen. Wir leben in einer reformfrohen Zeit; und das ist gut. Stillstand ist Rückschritt. Viele Dinge sind unmöglich, deren Einführung uns gleichwohl zugemutet wird — und gerade auf dem Schulgebiete gibt es deren ja bekanntlich die Fülle. Das Gute aber haben sie fast immer, vorausgesetzt, daß sie von edelster Absicht eingegeben werden und wenigstens ein gut Teil richtiger Beobachtung zeigen, daß sie einmal dazu nötigen, bestehende Zustände, gleichviel auf welchem Gebiete, stets aufs neue zu prüfen; die bessernde Hand anzulegen, wirkliche Schäden abzustellen, Veraltetes auszuscheiden, über vermeintliche Mängel Aufklärung zu schaffen, andrerseits aber gerade dadurch uns darin bestärken, das Wertvolle und Bleibende, das eine lange und stetige Entwicklung uns gebracht hat, festzuhalten, indem wir uns seiner Bedeutung durch Angriffe auf den einen oder anderen wichtigen und wesentlichen Punkt erst recht bewußt werden. In diesem Sinne werden meines Erachtens auch die Petzoldtschen Gedanken und Vorschläge, so sehr auch besonders die letzteren fast überall berechtigten Widerspruch herausfordern, den Schulmännern manche Anregung bieten und also in ihrer Art Gutes stiften.

ZUR PRAXIS DES DEUTSCHEN AUFSATZES, BESONDERS IN DEN OBEREN KLASSEN

Von Hermann Schott

II

Es bedarf keiner weiteren Begründung, daß, wie alles auf der Welt, was zu einem gedeihlichen Ende gebracht werden soll, so auch die Erziehung der Jugend zu gutem deutschem Ausdruck nicht nur in positivem Sinn in der richtigen Weise gefördert, sondern auch im negativen von allen Hemmnissen möglichst befreit werden muß. Auf diese Hemmnisse möchte ich noch so kurz als möglich zu sprechen kommen.

Es sind ihrer nach meinen Erfahrungen und Beobachtungen hauptsächlich drei: erstens die noch zu systematische und intensive Pflege der deutschen Grammatik; zweitens der auf die Schüler fortwährend einwirkende Einfluß des mageren, einseitigen und dem deutschen Sprachgefühl vielfach ganz fremden Wortvorrats in ihren fremdsprachlichen (namentlich altsprachlichen) Vokabularien und Übungsbüchern; drittens der allzu eilfertige und jede Sorgfalt in der deutschen Wiedergabe hindernde Betrieb der Klassikerlektüre.

Zu 1

Die Forderung einer weniger intensiven und systematischen Pflege der deutschen Grammatik in den unteren Klassen scheint schwer vereinbar mit der Erfahrungstatsache, daß wir auch in den Arbeiten unserer Schüler in den höheren und höchsten Klassen noch so großer grammatischer Unsicherheit begegnen. Allein es ist meine feste Überzeugung, daß diese Unsicherheit eben daher rührt, daß wir in den unteren Klassen zu viel deutsche Grammatik treiben, zu viel insofern, als wir, um dem Prinzip der systematischen Vollständigkeit zu genügen, uns im grammatischen Unterricht mit allzuviel Entbehrlichem befassen und darüber nicht die Zeit finden, das Nötigste und Schwierigste gründlich zu behandeln, und zwar in der Weise, daß wir es gründlich einüben. Und auch hier lassen wir es an der praktischen Veranschaulichung an der Hand der Lektüre fehlen, an der Erziehung des Sprachgefühls, vor allem der Schärfung des Ohres an klaren, faßlichen Beispielen und mit Benutzung der in der Lektüre vorkommenden praktischen Fälle. Dem systematischen Dozieren, dem Kultus der Regel wird in unbewußter Einwirkung der fremdsprachlichen Methode auch hier viel zu sehr gehuldigt, auch hier wird viel zu wenig die schon oben ausgesprochene Erfahrungstatsache berücksichtigt, daß keine Macht

der Welt die Jugend dahin bringen wird, ihre Muttersprache nach Regeln zu gebrauchen. Alle Versuche es dahin zu bringen scheitern an der durch die Natur bedingten Gewöhnung an induktive Erlernung und zwanglose Anwendung der Muttersprache durch den Menschen. Um ein recht deutliches und uns Lehrern nur zu vertrautes Beispiel anzuführen, so werden wir es aufgrund von Regelanlernung nie und nimmer dahin bringen, daß die Schüler in den bekannten Fällen wie 'mehrere deutsche Fürsten', mit 'manchem treffenden Wort', 'vieler jungen Leute' u. s. w. das Richtige sicher treffen. Ja es gibt sogar kein besseres Mittel, um den Schüler auf diesem kitzligen Gebiet vollends zu verwirren, als wenn man ihm die Sache theoretisch bis ins kleinste klar machen und sie in Regeln fassen will. Denn sie ist im Grunde doch bloß euphonisch und im übrigen aus konventioneller Festsetzung hervorgegangen. Ihre richtige Anwendung beruht also in der Hauptsache auf der richtigen Schulung des Ohres und — soweit die schriftliche Anwendung in Betracht kommt — auf Aufmerksamkeit. Ersteres wird nur durch die Praxis, durch allmähliche Gewöhnung und einzelne ad hoc vorgenommene intensive Übungen an klaren Beispielen, letzteres nur durch dieselben erzieherischen Mittel der Strafe und Ermahnung erreicht, die wir auch sonst anwenden müssen, um die Schüler zu zwingen sich 'zusammenzunehmen'.

Natürlich muß den Schülern die Grundregel einmal auseinandergesetzt und bekannt gemacht werden, damit sie sehen, daß die Sache nicht auf reiner Willkür beruht, und damit sie wenigstens ein allgemeines Mittel der Selbstkontrolle haben. Aber in der Hauptsache bleibt uns nichts übrig als der oben bezeichnete Weg der Schulung des Sprachgefühls an praktischen Beispielen.

Außer diesem eben besprochenen Kapitel aus der deutschen Grammatik verlangen nach den Beobachtungen und Aufzeichnungen, die ich mir im Laufe meiner bisherigen Praxis gemacht habe, nur noch folgende einer gründlichen Einzelbehandlung und wirklicher Einübung, damit wir uns in den oberen Klassen nicht mit ihnen aufzuhalten brauchen.

1. Die deutsche *consecutio temporum* (namentlich bezüglich des Gebrauchs des Plusquamperfekts).[1]

2. Die deutsche Moduslehre (besonders in der *oratio obliqua*).

3. Die Satzzusammenziehung. Die Schüler machen bekanntlich immer wieder den Fehler, daß sie die Zusammenziehung (vornehmlich in relativen Nebensätzen) auch dann vornehmen, wenn die Verschiedenheit der Rektion des Verbums die Zusammenziehung unmöglich macht. Z. B.: 'Das war ein Mann, dem jedermann Achtung zollte und (den) alle liebten'. Oder: 'Die Sinnesart Alexanders d. Gr. war edel und großmütig, konnte aber furchtbar aufbrausen' (statt 'er konnte aber' —).

---

[1]) Ich weiß nicht, ob es speziell süddeutsche oder noch spezieller bayrische Eigenart ist, daß die Schüler das Plusquamperfektum nur am unrichtigen Ort gebrauchen wollen. Jedenfalls ist das bei uns ein gar nicht auszurottender Fehler.

4. Der Gebrauch des Infinitivs mit 'zu' und 'um zu'. Z. B.: 'Leider kann ich deiner Einladung nicht Folge leisten, denn es ist der bestimmte Wille meines Vaters immer bei ihm zu sein.

5. Deutsche Partizipialkonstruktionen. Z. B.: 'Sehr ermüdet . . . schien es uns das beste, etwas auszuruhen.'

6. Appositionen. Die Kasusübereinstimmung der Apposition mit dem durch sie näher bestimmten Satzteil wird bekanntlich von den Schülern außerordentlich häufig vernachlässigt, namentlich wenn dieser Satzteil nicht selbst ein Nomen, sondern ein Infinitiv ist. Z. B.: 'Der wackere Mann hielt sich fern von allem Verleumden und Intrigieren, dieses Hauptgeschäft der Höflinge.'

7. Gebrauch der demonstrativen und persönlichen Fürwörter der 3. Person. Ich mache hier nur auf den hinsichtlich der Klarheit der Beziehung oft so mangelhaften Gebrauch von 'ihr', 'ihm', 'ihn', 'dieser' u. s. w. aufmerksam, ferner auf den bekannten Unfug mit 'derselbe'. — Hierher gehört auch der aus dem Lateinischen und Griechischen stammende häufige Gebrauch von 'jener' in substantivischer Verwendung, die im Deutschen bloß ausnahmsweise und in einzelnen, stehenden Verbindungen, wie 'der und jener', 'dieser und jener' bei gegensätzlicher Korrelation gebraucht werden sollte.

8. Gebrauch der Präpositionen 'durch', 'wegen', 'infolge'. Z. B.: 'Durch den Marsch sind wir müde (statt müde geworden).' — 'Wegen des Regens sind die Straßen naß' (statt 'infolge des Regens'). — Sonst habe ich nennenswerte Unsicherheiten im Gebrauch der Präpositionen nie getroffen.

Auf diese acht Punkte — das ist meine auf praktischer Erfahrung beruhende feste Überzeugung — sollte und könnte sich der grammatische Unterricht (abgesehen von der Orthographie) in der oben beschriebenen überwiegend praktischen Form beschränken. Alles übrige lernen die Schüler entweder von selbst, d. h. schon durch bloße allmähliche Gewöhnung, teils im fremdsprachlichen grammatischen Unterricht, der keineswegs bloß als Grundlage für die Schriftstellerlektüre nötig ist, sondern auch als Mittel der Vertiefung des Könnens der Schüler in ihrer Muttersprache, wie ich dies wohl nicht erst im einzelnen näher zu begründen brauche (vgl. übrigens Teil I, S. 341). Es gibt gar keinen schwereren Irrtum als den, den deutschen grammatischen Unterricht als Vorspann für den fremdsprachlichen zu betrachten, was er recht wohl gelegentlich einmal, aber nie und nimmer grundsätzlich sein kann. Viel eher hat umgekehrt der fremdsprachliche grammatische Unterricht im Dienst deutscher Sprachschulung zu stehen, wodurch sein anderer Zweck, der der Grundlegung für die Klassikerlektüre, in keiner Weise beeinträchtigt wird, wie für jeden Einsichtigen ohne weiteres klar ist.[1])

[1]) Insbesondere die intensiven Übungen in der Unterscheidung der Teile des einfachen und zusammengesetzten Satzes, auf welche in Quinta und Quarta so viel Zeit im deutschen Unterricht verwendet wird, sollte man endlich einmal ruhig aus dem Lehrplan streichen. Sie sind das Zweckloseste und Unfruchtbarste, was es gibt, vorausgesetzt, daß wir uns im Lateinischen die Zeit nehmen die Schüler an das Konstruieren jedes einfachen Satzes und das Schematisieren jedes zusammengesetzten Satzgefüges zu gewöhnen. Und lieber ver-

Und was nun von der deutschen Grammatik im allgemeinen gilt, das gilt auch im besonderen und zwar noch viel mehr von der Rechtschreibung — 'viel mehr' insofern, als ein eigentlicher Unterricht in ihr überhaupt nicht mehr aufs Gymnasium gehört. Dafür ist die Volksschule da, und wenn wir leider noch so viele Schüler haben, die sich auch in den Elementarien der Rechtschreibung noch recht unsicher zeigen, so haben wir das zum größten Teil nur uns selbst, d. h. unserer Schwäche und der Fehlerhaftigkeit unseres Verfahrens bei der Aufnahmeprüfung und bei der Promotion von Sexta in Quinta zuzuschreiben. Bei ersterer sehen wir zu wenig darauf, daß die Schüler gut und richtig lesen und schreiben können, und zu viel darauf, ob sie begabt sind, was sich aufgrund einer solchen kurzen, eilfertig abgehaltenen Prüfung und auch aufgrund einer nur nach Wochen zählenden Probezeit doch nur sehr mangelhaft beurteilen läßt. Auch scheiden wir bei der Versetzung aus der I. Klasse (Sexta) in die II. (Quinta) die sprachlich Unbegabten zu wenig energisch aus.

Freilich wäre es zu viel behauptet, wenn man sagen wollte, daß diese Fehler in unserer Aufnahme- und Ascenspraxis alle orthographische Unsicherheit verschulden, mit der wir uns auf dem Gymnasium noch herumschlagen müssen. Ebensoviel Anteil an diesem Mißstand hat vielmehr die gerade auf diesem Gebiet (der Rechtschreibung) bestehende heillose Verwirrung der Begriffe über das, was wichtig ist und nicht — eine Verwirrung, zu der beizutragen die Pedanterie des Schulmeisters und des Bureaukraten wetteifernd bemüht gewesen ist. Was Hildebrand (S. 69) und neuerdings O. Anthes (Der papierene Drache S. 62) darüber gesagt haben, trifft auch heute noch, nach der Schaffung der neuen Reichsorthographie, die das Übel kaum vermindert hat, vollkommen zu, und der von beiden erhobene Protest gegen das, was der Schule da an Einübung wertloser und haarspalterischer Quisquilien zugemutet wird, sollte auch jetzt noch immer wiederholt werden. Jedenfalls müssen wir es in der Praxis ablehnen, unsere kostbare Zeit im deutschen Unterricht mit Belehrungen über den tiefsinnigen Unterschied in der Schreibweise von 'zum Teil' und 'einesteils', von 'zu Handen' und 'vorderhand' u. dgl., sowie — was das Kapitel 'Interpunktion' betrifft — z. B. über die Kommasetzung vor dem Infinitiv mit 'zu' zu vergeuden. Es ist natürlich nötig, daß die Schulbücher sich diesem Deuteronomium der Rechtschreibung löblich unterwerfen, und der ver-

---

wende man einmal ein paar lateinische Stunden auf Übungen z. B. in der Unterscheidung des objektivischen und attributiven Infinitivs mit 'zu' (bei Gelegenheit des Gerundiums und Gerundivums, also in Quarta), als daß man unsere kostbare Zeit im Deutschen damit verträgt. Unser ganzer grammatischer Unterricht im Deutschen ist im Grunde genommen ein Mißtrauensvotum in unser eigenes Lob auf die geistes- und sprachbildende Wirkung des fremdsprachlichen Unterrichts. Also auch deswegen weg mit ihm! — Ich kann nicht unerwähnt lassen, daß die bayrische Schulordnung für Kl. 4 (Untertertia) Bildung zusammengesetzter Perioden im deutschen Unterricht fordert, und das nota bene bei zwei Wochenstunden und achtzehn deutschen Schul- und Hausaufgaben! Das ist sehr bezeichnend für eine gewisse Auffassung vom Verhältnis des deutschen zum lateinischen Unterricht.

nünftige Lehrer wird sich nicht weigern, die Schüler gelegentlich immer wieder auf die vorkommenden, nun einmal für nötig befundenen Unterschiede der Schreibweise aufmerksam zu machen. Auch wird er sich der Pflicht nicht entziehen, sich selbst in der neuen Schreibweise gründlich zu informieren, um wenigstens selbst zu wissen, was nun einmal als richtig gilt, und um in den Aufsätzen das, was ihm Fehlerhaftes auffällt, verbessern zu können. Aber was nicht auf dem Wege der allmählichen Gewöhnung so gut wie von selbst den Schülern in Fleisch und Blut übergeht, wird er sich — wenn er anders weiß, worauf es im deutschen Unterricht ankommt und worauf nicht — hüten zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Er hat wahrlich auch auf dem Gebiet der Rechtschreibung selbst gerade genug mit der Beseitigung anderer Fehler elementarer Art zu tun. Ich verweise hier nur auf die unterschiedlichen Schreibweisen des 'S'-Lautes (ß, ss und s), auf das einfache 'r' in 'erinnern' und ähnlichen Fällen, auf den Unterschied der superlativischen Endsilben 'endst' und 'enst' u. a. m. Hierin wird der Lehrer immer wieder kurze, eindringliche Übungen praktischer Art im Anschluß an die in der Lektüre vorkommenden Fälle veranstalten; was mehr ist, ist vom Übel, weil es dem Wichtigen und Notwendigen unlauteren Wettbewerb macht und den Schülern die Unbefangenheit dem gegenüber raubt, was sie von selbst völlig richtig schreiben würden.

Also statt der systematischen Vollständigkeit mehr praktische Einübung des Notwendigsten und Schwierigsten auf der Grundlage deutscher Lektüre — das sollte mehr der beherrschende Grundsatz in unserem Betrieb der deutschen Grammatik werden, dann würde zugleich für die Lektüre mehr Zeit gewonnen und die grammatische Sicherheit der Schüler anstatt geschwächt, nur noch vermehrt werden.

Zu 2

Über diesen Punkt, die Bindung und Verödung des deutschen Sprachvorrats der Schüler durch den Einfluß des mageren, einseitigen und der deutschen Ideenwelt vielfach fremden Wortschatzes der altsprachlichen Vokabularien und Übungsbücher — hierüber also ist es nicht gut möglich zu reden, ohne sich dem Vorwurf auszusetzen, daß man dem altsprachlichen Unterricht eine einseitige Beziehung auf die Ausbildung der Jugend in ihrer Muttersprache geben und ihn ganz für deren Zwecke und Bedürfnisse einspannen wolle. Ich stelle also, soweit es zur Vermeidung jedes Mißverständnisses noch nötig sein sollte, fest, daß ich dieser Auffassung vollkommen fernstehe und durchaus der Überzeugung bin, daß der altsprachliche Unterricht seinen Beitrag zur geistigen, sittlichen und historischen Ausbildung der Jugend ganz auf seine eigene Weise und lediglich nach Maßgabe seiner Zwecke zu leisten hat, und nicht in ein Dienstbotenverhältnis zu den Interessen des deutschen Unterrichts herabgedrückt werden darf, so wenig wie das Umgekehrte geschehen soll. Aber wenn der fremdsprachliche Unterricht nicht im Untertanenverhältnis zum deutschen stehen soll, so ist damit noch nicht gesagt, daß er deswegen nicht freundnachbarliche Rücksicht nehmen dürfte, sondern diesem den schäd-

lichsten Wettbewerb zu machen berechtigt wäre. Vielmehr hat er solche Rücksichten um so mehr zu nehmen, als ja der fremdsprachliche Unterricht sich durch das Medium der deutschen Sprache vollziehen muß, während das Umgekehrte nicht der Fall ist. Tatsächlich aber hat er jene Rücksichten bisher nicht genommen, sondern im Verhältnis eines egoistischen Konkurrenten, ja fast eines Tyrannen, zum Deutschen gestanden, und zwar nicht nur da, wo es durch die praktischen Notwendigkeiten bedingt, sondern auch da, wo dies nicht der Fall war, ja wo er durch solchen Eigennutz sich selbst oder die höheren Gesamtinteressen der geistigen Erziehung schädigte.

Sowohl im grammatischen Unterricht als in der Klassikerlektüre hat diese Schädigung des Deutschen durch die alten Sprachen stattgefunden, und zwar durch die Einseitigkeit, Magerkeit und z. T. auch Unnatur des Wortschatzes, in dessen Sphäre er — infolge mangelhafter Anwendung der deutschen Synonymik — die Schüler festhält. Im grammatischen Unterricht war das eine Folge allzu ängstlicher Rücksicht auf die praktischen Erfordernisse, in der Klassikerlektüre entsprang es und entspringt es noch aus dem verhängnisvollen Prinzip der massenhaften Stoffbewältigung.

Ich möchte, ehe ich auf das einzelne eingehe, vorausschickend bemerken, daß ich keineswegs in den vielen Latinismen, die sich in unseren Schülerarbeiten finden, das größte Übel sehe. Ein Übel sind sie freilich, und bekämpft müssen auch sie werden, aber sie sind doch entschieden das weniger Bedenkliche im Vergleich zu der Verödung und leider vielfach auch Verdunkelung des deutschen Ausdrucks durch den fortwährenden Umgang des Schülers mit dem eintönigen, kargen, oft auch rhetorisch exaltierten Wortvorrat ihrer Vokabularien und Übungsbücher, und zwar nicht nur derer in den unteren, sondern auch in den höheren Klassen. Es ist das natürlich nicht die Schuld des fremdsprachlichen Wortvorrats selbst, sondern des viel zu weit gehenden Verzichts von unserer, der Lehrer, Seite auf Einführung der Schüler in die deutsche Synonymik, die sich am fremden Wortschatz so fruchtbar praktisch betreiben ließe — viel fruchtbarer jedenfalls als im deutschen Unterricht selbst, wo sie, weil eines unmittelbaren praktischen Zwecks entbehrend, leicht gegenstandslos erscheint und die Schüler langweilt. Ich will statt langer theoretischer Erörterungen gleich zu Beispielen übergehen, welche am besten zeigen werden, was und wie ich es meine.

So wird der Schüler durch die ständige Wiedergabe von *pugna* durch 'Schlacht', von *proelium* durch 'Treffen' geradezu künstlich im Bann dieser zwei deutschen Wörter festgehalten und verlernt es im Deutschen ebenso, die Wörter 'Gefecht', 'Zusammenstoß', 'das Ringen' anzuwenden, wie er, wenn er diese Wörter ins Lateinische übertragen soll, stutzt, und in 90 Fällen unter 100 nach dem Lexikon greift. (Nebenbei bemerkt heißt auch *proelium* ja keineswegs immer 'Treffen' im Sinn eines weniger bedeutenden Kampfes, sondern auch Schlacht: vgl. *proelium Cannense.*) — *Pedes* ist immer der greuliche 'Fußsoldat' — an 'Mann zu Fuß', Infanterist, im Plural 'Fußvolk', Infanterie lernt der kleine Lateiner nicht denken. — *Ira* muß immer 'Zorn' heißen;

'Entrüstung', 'Wut' und 'Erbitterung' hält man, wie es scheint, nicht zuträglich für ihn. Das Wort 'Wut' lernt er allerdings für *furor* kennen, aber das wird mit 'Raserei', 'Tollheit', 'Verblendung', 'wüstes Treiben' viel besser gegeben. Für *quies* wird immer nur 'Ruhe' angewandt, nie 'Ausspannung', 'Erholung'. — '*Impetus*' lernt der kleine Lateiner immer nur in der Bedeutung 'Angriff' kennen, warum nicht auch in der viel zutreffenderen 'heftiger Andrang', 'Wucht', 'Stoß', 'Anprall'? — *Virtus* soll immer bloß 'Tugend' sein, die Grundbedeutung 'Mannhaftigkeit', 'Männlichkeit' kommt nicht zur Verwendung. — Unter den Adjektiven erinnere ich nur an *iustus* (nicht bloß 'gerecht', sondern auch 'regelrecht', 'berechtigt'), *constans* (nicht bloß 'standhaft', sondern auch 'beharrlich', 'charakterfest', 'überzeugungstreu', 'unerschütterlich', 'unbeugsam'). Überhaupt sollten die Schüler an den so außerordentlich fruchtbaren Gesichtspunkt der Wechselbeziehung zwischen positiven und negativen Ausdrücken viel mehr und schon früher, als es üblich ist, gewöhnt werden. Bei *dubius* möchte ich an *dubium non est* erinnern und fragen, ob wohl unsere Schüler jemals darauf aufmerksam gemacht werden, daß man statt des steifleinenen 'es ist kein Zweifel' auch das einfachere 'kein Zweifel' gebrauchen kann.

Besonders reiches Material bieten die Verba. So kennen die Schüler *potiri* nur in der schwerfälligen, ich möchte sagen aufgebauschten Übersetzung 'sich bemächtigen', nicht in der einfachen, natürlichen 'bekommen', 'in den Besitz gelangen', 'erringen', 'sich aneignen'. — '*Haereo*' ist dem kleinen Lateiner nur 'hängen', 'stecken' welch' erstere Bedeutung in ihm die meist ganz unzutreffende Vorstellung von einem von oben herabhängenden Gegenstand erweckt, für die *pendere* das entsprechende Wort ist, während *haerere* = 'hängen bleiben', 'stecken bleiben', auch 'sich klammern an'. — *Videri* wird fälschlicherweise immer mit 'scheinen' gegeben, was doch im Deutschen in der Regel einen Gegensatz zur Wirklichkeit andeutet, während es sich im Lateinischen (gerade wie im Griechischen δοκεῖν) ebenso häufig mit φαίνεσθαι mit Partizip vollkommen deckt. Also '*videtur liber esse*' keineswegs immer 'er scheint frei zu sein', sondern auch 'er ist offenbar, augenscheinlich frei', 'man sieht, daß er frei ist'.[1]) — Ferner *intellego* soll immer 'einsehen' heißen, was bei uns oft den Nebensinn des sich ungern Überzeugenlassens von einer unbequemen Tatsache hat. Mit dieser Bedeutung ist aber schon für die Zwecke des Lateinischen selbst, z. B. bei der Cäsarlektüre absolut nicht auszukommen, ganz abgesehen von den Erfordernissen der deutschen Synonymik. Es heißt viel häufiger einfach 'sehen' (im geistigen Sinne, den die Schüler vom körperlichen ebensogut zu unterscheiden lernen müssen und können wie den von *animus* gegenüber *cor*), ferner 'beachten', 'bedenken', 'begreifen', 'sich etwas klar machen'. Für *horreo* sollte neben dem seltenen 'schaudern' auch die Bedeutung 'es graut mir' verwendet werden, für *appareo* nicht bloß das farblose 'erscheinen', sondern 'zu-

[1]) Zu *videri* in dieser Bedeutung vgl. Caes. Bell. gall. VII 69, 1. III 4, 2. civ. III 45, 5. — Zu δοκεῖν Xen. Anab. III 1, 5. IV 4, 15. — Die Sache wird von den Übungsbüchern und auch sonst guten Übersetzungen der Klassiker in auffälliger Weise ignoriert, oft unter größter Benachteiligung der Verständlichkeit.

tage treten', 'sich zeigen', 'sich erweisen, 'ganz offenbar werden'. — Bei *cedere* sollten die Schüler auch an 'räumen' (z. B. das Schlachtfeld), 'verlassen' gewöhnt werden, schon damit sie nicht immer auf das seltenere *relinquere* angewiesen sind. — So auch reicht für *proficisci* die Bedeutung 'marschieren', 'reisen' in keiner Weise aus. Vielmehr lasse man die Schüler aus der Grundbedeutung 'vorwärts machen' die Synonyma 'aufbrechen', 'Marsch antreten' (oder fortsetzen), 'ziehen nach' oder 'verlassen' (mit lat. Ablat.) entwickeln. — *terrere* sollte nicht immer bloß mit 'erschrecken' gegeben werden, sondern auch mit 'einschüchtern', 'zittern machen', 'ängstigen'; *posse* mit 'im stande, in der Lage, geeignet sein', u. a. m.

Hier möchte ich auch auf die Umschreibungen des einfachen Verbalbegriffs durch ein Substantiv mit einem anderen Verbum zu sprechen kommen (z. B. *aggredi* 'zum Angriff vorgehen'). Diese Umschreibungen sind durch das Übermaß ihrer Anwendung sehr in Mißkredit gekommen, aber doch wohl zu sehr. Bei der eigentümlichen Gebundenheit der Wortstellung im Deutschen sind wir auf solche Mittel der Gliederung und beweglicheren Gestaltung des Verbums so dringend angewiesen, daß die Berechtigung solcher Umschreibungen schon damit genugsam erwiesen wäre, auch wenn sie zur größeren Fülle und Individualisierung des Ausdrucks nichts beitrügen, wie sie es doch tatsächlich tun. Also ist es durchaus berechtigt, ja nötig, die Schüler auf solche Umschreibungen immer wieder hinzuweisen und sie z. B. für *interrogare* 'Fragen richten an', für *cognoscere* 'Erkundigungen einziehen', *promitto* 'in Aussicht stellen' sagen zu lassen.

Der Einwand, daß das Lateinische und Griechische ja eben gerade auch dazu da seien, um die Schüler an eine markigere, konzisere und plastischere Ausdrucksweise zu gewöhnen und sie in eine Welt einfacherer, den Wurzeln der Bezeichnungen näher stehender Ausdrucksformen einzuführen, dieser Einwand kann hier nichts beweisen. Denn diesen Dienst leisten uns beide Sprachen schon dann, wenn wir den Schülern — was natürlich geschehen muß — zunächst immer die Grundbedeutung jedes griechischen und lateinischen Wortes vorführen und lernen lassen. Geht man aber weiter und behält diese auch da im Deutschen bei, wo sie gar nicht mehr paßt, d. h. unmittelbar verständlich ist, so wird das gerade Gegenteil von dem erreicht, was man erreichen will, nämlich statt Klarheit und Kraft Dunkelheit und Unnatur.[1]) Eben auf der Differenzierung des deutschen und fremdsprachlichen Ausdrucks beruht der sprachbildende Wert des fremdsprachlichen Unterrichts, und nur in gutem, verständlichem und schönem Deutsch wird den Schülern gutes und schönes Lateinisch und Griechisch ver-

[1]) Unnatur oft schon deshalb, weil ja ein großer Teil unserer Übungssätze den ciceronischen Schriften oder der rhetorischen Prosa der Historiker entlehnt ist, so daß die Schüler sich in ihren Übungsbüchern viel zu viel in einer Welt exaltierter Begriffe und geschraubter Redeweise bewegen. Nichts fällt deshalb den Schülern schwerer als ein ganz einfaches Prosastück, eine schlichte Erzählung ins Lateinische zu übersetzen. Gerade dazu gebricht es ihnen durchaus am nötigen Wortvorrat — der beste Beweis, wie sehr sich der lateinische Unterricht durch die Vernachlässigung der synonymischen Variierung der deutschen Übersetzung selbst schädigt.

ständlich, genußreich und geistbildend. Nur muß freilich die gute und freie deutsche Übersetzung aus der wörtlichen herausgearbeitet, nicht den Schülern in den Mund geschmiert und von außen aufgenötigt sein. Wenn es so gemacht wird, wird der Sicherheit der Schüler in der Handhabung beider Sprachen gedient, dann werden sie wirklich reich an inhaltsreichem und treffendem Sprachvorrat.

Wie es aber in Wahrheit steht, das wird jedem klar, der einmal in die Mehrzahl unserer Übersetzungsbücher sieht, selbst in die der oberen Klassen. Daß sie viel Latinismen enthalten — allerdings bei weitem mehr, als nötig wäre —, wäre auch hier wieder das Geringere. Aber es wimmelt ihn ihnen von Sätzen[1]), die der Schüler einfach nicht versteht, weil sie in einer ihm ganz fremden Sprache abgefaßt sind, weil die in ihnen angewandte Ausdrucksweise ihm gar nicht das sagt, was damit gemeint ist. Und mit diesen Übungsbüchern gehen sie in 15—20 Stunden der Woche (abgesehen von der häuslichen Arbeitszeit) um, mit dem deutschen Lesebuch vielleicht alle acht Tage einmal. Will man da im Ernst bestreiten, daß daraus eine ganz unmittelbare und empfindliche Schädigung ihres deutschen Sprachvermögens, zum mindesten eine künstliche Verzögerung in seiner Entwicklung entspringen muß, daß es nicht ohne die verhängnisvollste Wirkung bleiben kann, wenn die Schüler sich daran gewöhnen, gar nicht zu fragen, ob das, was sie übersetzen, einen für sie verständlichen Sinn hat, und so unter eine unwürdige Tyrannei des Buchstabens geraten?

Ich möchte damit nicht die verstiegene Forderung erhoben haben, daß schon den Anfängern im Lateinischen und Griechischen für jedes Wort in ihrem Vocabularium mehrere Bedeutungen gedruckt angegeben werden. Dadurch würde Konfusion in den jugendlichen Köpfen angerichtet und also mehr verdorben als genützt werden. Aber sowie das Übersetzen größerer Sätze und kleinerer zusammenhängender Stücke anfängt — und im lateinischen grammatischen Unterricht spätestens bei der Kasuslehre, die dazu ganz besonders reichliche Gelegenheit bietet —, sollte in ausgiebiger Weise praktische Synonymik getrieben und die steifleinene Wörtlichkeit der Übersetzung ins Deutsche durch

[1]) Man erlasse mir — aus naheliegenden Gründen — das Beibringen von Einzelnachweisen. — Daß überhaupt die Einzelsätze gar so sehr überwiegen, ist an sich schon eine Schädigung der Erziehung der Schüler zu Erfassung eines größeren Zusammenhangs. Die unerbittliche Notwendigkeit spielt hier freilich eine große Rolle, das verkenne ich keineswegs. Aber es wird doch sehr viel über das Notwendige hinausgegangen. Namentlich könnte in den unteren Klassen mehr von dem Mittelweg der Anwendung größerer Sätze, die aus mehreren kleineren bestehen, Gebrauch gemacht werden, die dann eine gute Vorstufe zu zusammenhängenden Stücken bilden würden. Was diese betrifft, so muß leider festgestellt werden, daß sie oft logische Gedankenentwicklung in einem bedenklichen Grade vermissen lassen, also die Gedankenlosigkeit geradezu fördern. Logischen Fehlern, die wir unseren Schülern in ihren Aufsätzen mit Recht scharf anstreichen, begegnen wir in diesen Übungsbüchern durchaus nicht selten — von historischen Unrichtigkeiten und schiefen Urteilen ganz zu schweigen. Wie passen aber diese Tatsachen zu der Behauptung von der hervorragenden Verwendbarkeit der alten Sprachen zur Erziehung der Jugend zu logischem Denken und selbständigem Urteil? Überhaupt: ein besseres, reichhaltigeres Arsenal als unsere Übungsbücher gibt es gar nicht für die Todfeinde des humanistischen Gymnasiums.

möglichste Variierung des Ausdrucks ersetzt und belebt werden. Damit kann man nicht bis in die Sekunda warten. Schon ein Quartaner muß lernen, daß *egregia opera alicuius utor* dasselbe ist wie 'jemand leistet mir vortreffliche Dienste', oder auch 'ich habe eine vortreffliche Stütze an einem', und daß *consilia communico* unserem deutschen 'sich verständigen', 'in seine Pläne einweihen', 'gemeinschaftliche Sache mit jemandem machen', *copias conjungere* unserem 'stoßen zu jemand' entspricht u. dgl. m. Und in den Übungsbüchern soll man lieber ein paar Angaben mehr machen, als, um die Ausdrucksweise dem Wortvorrat der Schüler anzupassen, die deutsche Sprache mißhandeln und so verunstalten, daß die Schüler das Dastehende gar nicht oder nur mühsam verstehen. Bei gutem Willen und gründlicher Sorgfalt in der Ausarbeitung eines Übungsbuches läßt sich mit ganz geringen Ausnahmen der deutsche Ausdruck immer so gestalten, daß er den praktischen Bedürfnissen des lateinischen Unterrichts und den ästhetischen des deutschen Ausdrucks zugleich gerecht wird[1]), während jetzt der deutsche Ausdruck im grammatischen lateinischen und griechischen Unterricht zum *corpus vile* degradiert erscheint, das unbarmherzig den vermeintlichen Interessen der Fremdsprache untertänig gemacht wird. Den vermeintlichen sage ich, denn es ist nichts sicherer, als daß auch die Ausdrucksfähigkeit der Schüler im Lateinischen nur gewinnen und die Übungsstücke ein viel tauglicheres Instrument der Prüfung des geistigen Könnens der Schüler werden würden, wenn sie statt eines latinisierten ein wirkliches Deutsch enthielten, wie es z. B. ohne weiteres klar ist, daß der Schüler mehr geleistet hat, wenn er den Satz 'Die Reiterei leistete dem Cäsar vortreffliche Dienste' mit *egregia opera uti* wiedergibt, als wenn er den Satz 'C. bediente sich der ausgezeichneten Dienste der Reiterei' wörtlich übersetzt und dabei bloß das simple *uti* mit dem Ablativ statt des deutschen Genitivs trifft. Außerdem leuchtet ein, daß die zweite Form des Satzes den Sinn des *egregia opera uti* gar nicht so prägnant wiedergibt als die erste, weil das deutsche 'bedienen' Cäsar selbst zum eigentlichen Subjekt macht, während die wirklich Handelnden doch die Reiter sind, was in dem lateinischen Deponens *utor* noch besser ausgedrückt ist als im deutschen 'sich bedienen'.

Zu 3

An diese Schädigung des deutschen Ausdrucks durch den grammatischen Unterricht mit seinen Vokabularien und Übungsbüchern schließt sich nun

[1]) Von den mir bekannten Übungsbüchern für höhere Klassen entspricht diesem Ideal völlig nur eines, das leider vor mehreren Jahren schon abgeschaffte von Dombart (für Unter- und Obersekunda). Diese Übungsstücke sind im Einzelausdruck ebenso wie in ihrer Gesamtkomposition wahrhaft mustergültig und doch nirgends zu schwierig, da mit Angaben nicht gekargt ist. Eben infolgedessen ist das Buch eine Palästra im wahrsten Sinne nicht nur für den lateinischen Stil, sondern auch für den deutschen Ausdruck. Der einzige Mangel, der den Gebrauch des Buches erschwerte, daß es sich nämlich an keine bestimmte Grammatik oder Stilistik methodisch anschloß, hätte sich wohl durch eine entsprechende Umarbeitung — wenn nicht durch den Verf., so durch jemand anderen — beseitigen lassen, ohne daß die einzigartigen Vorzüge des Buches darunter gelitten hätten.

weiter das Unheil an, das durch unsere mehr und mehr um sich greifende oberflächliche Massenlektüre in den Klassikern gestiftet wird. Auch hier wieder liegt mir nichts ferner als die Anschauung, als ob die Klassikerlektüre lediglich dazu da sei, Handlangerdienste für das Deutsche zu tun und die Schüler im Ausdruck ihrer Muttersprache zu schulen. Auch sie hat vielmehr ihren Zweck in sich — den Zweck, den Schülern einen unvergänglichen Inhalt in unvergänglicher Form zu bieten zur Bereicherung und Veredelung ihres Denkens, Fühlens und Wissens. Aber eben dieser Zweck kann nicht erreicht werden, ohne daß alles, was überhaupt gelesen wird, verstanden ist, und die Kontrolle und Blüte dieses Verständnisses ist die — natürlich unter der Leitung des Lehrers — selbsterarbeitete gute, treue, aber doch nicht sklavische, geschmackvolle deutsche Übersetzung. Und nicht bloß auf die Einführung der Schüler in den Inhalt der Klassiker kann es uns ankommen, sondern auch auf die Form; diese aber wird dem Schüler — von uns Erwachsenen und zumal uns Philologen rede ich nicht — nur lebendig werden in einer guten deutschen Übersetzung. Wem es zu umständlich und für das Regeerhalten des Interesses der Schüler am Inhalt zu nachteilig erscheint, diese Übersetzung mit den Schülern zu erarbeiten, der sei konsequent und trete überhaupt für Ersatz der fremdsprachlichen Lektüre (zumal der schwierigeren Dichter) durch Übersetzungen ein, wobei er sich dann freilich in der Gesellschaft der Todfeinde des humanistischen Gymnasiums sehen müßte und sich denen anschließen würde, die die Erkenntnis eingebüßt haben, daß das humanistische Gymnasium so wenig wie die Schule überhaupt eine Veranstaltung zu ästhetischem Divertissement, sondern der Erziehung zu geistiger und sittlicher Selbständigkeit durch Gewöhnung an Arbeit und Beharrlichkeit ist. Wer aber am Prinzip der Lektüre des fremdsprachlichen Originals festhalten will, der mache sich auch klar, daß es auch hier heißen muß: 'Treibet nur alles mit Ernst', d. h. gründlich, also nicht im Automobil- und Kilometertempo, bei dem auf der breiten Heerstraße an allem vorbeigerast werden muß, ohne daß irgend ein tieferer Eindruck hängen bleibt, sondern langsam und mit Vertiefung — wie ein Fußgänger, der nicht immer bloß der breiten Heerstraße nachgeht, sondern auch das Steigen und das Wandern auf holprigen Nebenpfaden nicht scheut. Sonst wird die Klassikerlektüre mit der durch den Hetzbetrieb bedingten Auslassung oder in fertiger Übersetzung gegebenen Vorlesung jeder einigermaßen schwierigen Stelle eine im tiefsten Grund unsittliche, weil entnervende Gewöhnung an ästhetische Näscherei, sowie — und das ist es, worauf es hier ankommt — an eine saloppe, gewalttätige Mißhandlung der deutschen Sprache; denn diese muß sich, wenn der Lehrer es nicht vorzieht, eine gute und geschmackvolle deutsche Übersetzung den Schülern einfach vorzusagen — ein Verfahren, das kein Einsichtiger billigen wird[1] —, einfach der fremden Sprache anbequemen

[1] In diesem Sinne stimme ich durchaus dem Grundgedanken der Ausführungen von Aly in seinem Artikel 'Zur Pflege des Wahrheitssinnes' (Human. Gymn. 1905 Heft I u. II S. 24 ff.) zu, soweit seine Ausführungen nämlich gegen das unvermittelte Aufoktroyieren einer freien Übersetzung — ohne das Medium der wörtlichen — und gegen das ganz

und ihrer Eigenart begeben. Und das ist dann nicht nur eine Sünde am Sprachgewissen deutscher Jungen, sondern auch eine künstliche Erschwerung für ihr Verständnis des Inhalts dessen, was sie gelesen haben. Denn — ich wiederhole es immer wieder — klare Begriffe und klare innere Anschauung sind für die Jugend wenigstens, auf deren Standpunkt wir Alten uns zurückzuversetzen haben, an ein klares, verständliches Deutsch gebunden, ein solches ist aber nur das, welches wir jetzt sprechen und an welches sie gewohnt sind. Und in dieses Deutsch läßt sich jeder Schriftsteller recht gut übertragen, ohne daß seinem individuellen Stil zu starker Eintrag getan wird. Sonst müßten ja auch alle, die jetzt schriftstellerisch tätig sind und also unser modernes Deutsch gebrauchen, keinen individuellen Stil mehr haben können. Wer aber der Ansicht ist, daß überhaupt jede Übersetzung eines Schriftstellers in eine fremde Sprache bis zu einem gewissen Grad eine Vergewaltigung ist, bei der ein Stück seines Wesens verloren geht, der müßte von dieser an sich vollkommen richtigen Anschauung aus überhaupt jedes Übersetzen von Klassikern ins Deutsche verpönen. Damit ist also nichts bewiesen, weil es zu viel beweist. Außerdem soll ja nicht überall und geflissentlich vom fremden Text abgewichen, sondern wörtlich übersetzt werden, solange es ohne Vergewaltigung des deutschen Sprachgefühls und ohne Verdunkelung des Sinnes und damit ohne Erschwerung des Verständnisses möglich ist. Und immer soll der fremde Text nicht gewaltsam in die deutsche Form wie in ein Modell geschlagen, sondern wie aus einem Marmorblock die Statue, so aus dem lateinischen oder griechischen Text die vollendete deutsche allmählich herausgearbeitet werden. Das ist dann eine geistig, sittlich und speziell sprachlich im weitesten Sinne des Wortes erzieherische Tätigkeit, und diese Methode der Klassikerlektüre hat mit der verschleppenden Hereinziehung philologischen und grammatischen Kleinkrams in die Lektüre genau ebensowenig zu tun wie unser jetziger Hetzbetrieb, der nur als Reaktion gegen jenes Unwesen verständlich und entschuldbar ist.[1])

---

unnötige Abweichen vom lateinischen Ausdruck gerichtet sind. Für ein solches kann ich freilich die Übersetzung von 'Bedenkzeit' für *tempus ad deliberandum* nicht halten, auch nicht in den unteren Klassen. Natürlich wird man den Schüler erst wörtlich übersetzen lassen, aber dann kann er recht gut den uns geläufigen Ausdruck gebrauchen, zumal ihm das selbst Vergnügen macht. Wenn ihn das verwirrt, ist er eben nicht zum Gymnasiasten geeignet.

[1]) Überhaupt verkenne ich in keiner Weise den berechtigten Kern der ganzen neueren Methode des Klassikerlektürebetriebes. Eine kräftige Reaktion gegen die Sünden des früheren, viel zu sehr von grammatisch-philologischen Gesichtspunkten geleiteten Betriebs war nötig, weil natürlich. Früher wurde entschieden zu wenig gelesen, ohne daß das langsamere Tempo der guten deutschen Wiedergabe zugute gekommen wäre, vielmehr war die Grammatik (die übrigens auch jetzt keineswegs ganz leer ausgeht und dies auch nicht soll, solange wir nun einmal die fremden Sprachen auch grammatisch treiben) der eigentlich gewinnende Teil. — Selbstverständlich ist auch, daß Cäsar und Homer, namentlich vom zweiten Jahr an, sehr rasch gelesen werden müssen, wie überhaupt die Dichter eine besondere Stellung einnehmen — die Tragiker so sehr, daß die Frage, ob sie nicht vorwiegend in Übersetzungen gelesen werden sollten, sehr zu erwägen ist. Aber dann wirklich und ehrlich in Übersetzungen, etwa mit Ausnahme eines Stückes.

Bleiben wir also — keineswegs bloß, sondern auch im Interesse der Ausbildung unserer Schüler in der Muttersprache — im wesentlichen bei dem Prinzip der statarischen Klassikerlektüre und freuen wir uns, daß auch hier, wie überall auf dem Gebiete des höheren Unterrichts, zwischen den einzelnen Lehrfächern eine auf der Natur der geistigen Dinge beruhende Solidarität der Interessen besteht, welche uns unsere Aufgabe erleichtert, aber freilich anderseits sie auch wieder um so verantwortlicher macht, indem jeder größere Fehler, der in dem einen Lehrfach begangen wird, zugleich auch dem anderen schadet.

Hiermit möchte ich schließen, nicht ohne den Wunsch ausgesprochen zu haben, daß die oben ausgeführten Gedanken und Anschauungen, wenn nicht Zustimmung finden, so doch eine der Sache des Unterrichts in unserer Muttersprache förderliche Anregung geben möchten. Denn dieser Sache zu dienen, nichts anderes, war der Zweck meiner Ausführungen.[1])

---

[1]) Erst nachdem ich meinen Artikel in Druck gegeben hatte, erschien in den Bayr. Gymnasialbl. 1905, Heft VII u. VIII S. 460 ff. ein Aufsatz über 'Sprachliche Übungsbücher auf psychologischer Grundlage' von J. Stöcklein. In diesem Aufsatz sind die von mir auf S. 445 ff. kurz ausgeführten Gedanken ganz unabhängig von mir in umfassender und gründlichster Weise behandelt. Ich möchte nicht unterlassen auf St.s im höchsten Grad beachtenswerte und durchaus besonnene Darlegungen hiermit nachdrücklich hinzuweisen.

LESSINGS LAOKOON UND DER KUNSTUNTERRICHT

Von Carl Nohle

Einleitung

Es gehört heutzutage etwas Mut dazu, die Stellung von Lessings Laokoon im deutschen Unterricht zu verteidigen. Man will die ästhetischen Anschauungen und Lehrsätze der Schrift nicht mehr gelten lassen: unsere Kunstanschauungen seien andere geworden, es sei unfruchtbare Mühe, mit den Schülern die Gedankengänge Lessings zu verfolgen, deren Resultate schließlich keinen oder geringen Wert hätten. 'Laokoon ist ganz und gar veraltet; was darin steht, kann niemand mehr brauchen', das war auch die Meinung des Anverwandten eines meiner Schüler, die sein Neffe mir, nicht in unbescheidener Weise, aber halb zweifelnd, halb fragend überbrachte, und sein Gewissen war um so mehr beunruhigt, als dieser Anverwandte selbst ein Künstler war.

Die eine Tatsache läßt sich nicht leugnen, daß, wenn wir ein Werk der griechischen Kunst, speziell der Bildhauerkunst, jetzt, ohne von der Tradition gebunden zu sein, wählen sollten, um daran dem Schüler das erste Verständnis derartiger Werke zu eröffnen, wir vielleicht ein anderes und wahrscheinlich eines aus einer anderen Periode der griechischen Kunstentwicklung wählen würden. Die Laokoongruppe gehört doch immerhin jener hellenistischen Periode an, deren künstlerisch-technisches Können unbestreitbar ist, die aber in ihren Werken einen starken Hang zum gewaltsam Pathetischen und zu der Darstellung der höchsten Affekte zeigt, wie es die uns jetzt in nächste Nähe gerückten pergamenischen Bildwerke deutlich erkennen lassen. Der Berliner Archäologe Prof. Kekule von Stradonitz hat freilich in einer Rektoratsrede der Berliner Universität (1901) davor gewarnt, eine der Perioden der griechischen Kunst, etwa die des Phidias, als die allein mustergültige und allein im Besitze des griechischen Schönheitsideals befindliche anzusehen und zu verehren. Dennoch, glaube ich, wird man zuerst und gern zu einem Werke jener Blütezeit des V. und IV. Jahrh. greifen, wenn man dem Schüler einen ersten Begriff von der Schönheit und Vollendung der griechischen Plastik geben will. Gewiß werden sich auch über diese Werke Abschnitte aus den einschlägigen kunstgeschichtlichen Darstellungen finden lassen, die sich zur Durchnahme mit den Schülern eignen. Mir hat in dieser Beziehung besonders gut gefallen die Besprechung, welche Ernst Curtius, wohl der beste und feinsinnigste Kenner und Interpret griechischer Kunst, dem neuaufgefundenen Hermes des Praxiteles gewidmet hat. Das vortreffliche deutsche Prosalesebuch für Prima von H. Spieß

(der letzte Teil des Lesebuches von Hellwig, Hirt und Zernial; Verlag von Ehlermann, Leipzig u. s. w.) hat diesen Abschnit aus der Sammlung der Reden und Vorträge von Ernst Curtius (Altertum und Gegenwart II) abgedruckt. Dennoch hat Lessings Laokoon den einen großen Vorzug, daß hier das Verständnis und der Genuß des Kunstwerkes erarbeitet werden muß, erarbeitet mit einem längeren und oft nicht geringen Aufwand von Mühe. Und eine solche Art der Gewinnung des Kunstverständnisses möchten wir den Schülern unserer höheren Schulen durchaus wünschen.

Eine allgemeine Bemerkung mag hier verstattet sein. In allen den Fächern, welche in der neuesten Zeit an den Unterricht unserer höheren Schulen auf der Oberstufe herandrängen, Kunstunterricht, Volkswirtschaftslehre, Staatslehre, Biologie, Philosophie (als Propädeutik rediviva nach ihrem Darniederliegen in den letzten Jahrzehnten des vorigen Jahrhunderts) kommt es, wie mir scheint, auf zweierlei an, auf die Mitteilung eines gewissen geringsten, gleichsam ersten Maßes von Kenntnissen auf dem betreffenden Gebiete, und zweitens auf die erste Anleitung zu der diesem Gebiete eigentümlichen Art des Denkens und Empfindens. Das erstere ohne das letztere ist nur eine tote Belastung des Lernstoffes, lieber das letztere ohne das erstere und zumal in der Kunst, wo leicht über dem Wissen von der Kunst und ihrer Geschichte das lebendige Verständnis für die Kunstwerke selbst vergessen wird und verkümmert. Alle diese Wissenschaften können nur propädeutisch, das heißt das Denken und Erkennen in jeder von ihnen vorbereitend, auf den höheren Schulen, wie sie jetzt sind, einen Platz finden. Und in diesem Sinne kann meines Erachtens Lessings Laokoon für das Verständnis der Kunst in bestem Sinne propädeutisch wirken. Es sei uns gestattet, dies in einem kurzen Gange durch die hierfür in Betracht kommenden Abschnitte der Schrift zu zeigen. Wir werden zugleich da, wo sich uns die anderen Vorzüge der Schrift ungesucht aufdrängen, die uns das Werk für den deutschen Unterricht wertvoll machen, an sie ebenfalls mit ein paar Worten erinnern.

Die Vorrede

Der Anfang der Vorrede gibt sogleich Veranlassung, über das Wesen und die Wirkung aller Kunst überhaupt zu sprechen. Lessing läßt in einer fingierten geschichtlichen Aufeinanderfolge den Liebhaber der Kunst, den Philosophen und den 'Kunstrichter', also den ästhetischen Kritiker, nacheinander eine Vergleichung von Malerei und Poesie anstellen. Mit eigentümlichem Sprachgebrauch, den er selbst am Schluß der Vorrede feststellt, versteht Lessing unter Malerei die bildenden Künste überhaupt. Es handelt sich also, da die Architektur außer Spiel bleibt, um einen Vergleich von Malerei und Bildhauerkunst einerseits und Poesie anderseits. Was ist das Resultat des Nachdenkens bei dem ersten, dem Liebhaber der Kunst? 'Beide, empfand er, stellen uns abwesende Dinge als gegenwärtig, den Schein als Wirklichkeit vor; beide täuschen, und beider Täuschung gefällt.' Ich wüßte nicht, wie man besser ein erstes Nachdenken über Ziel und Wirkung der Kunst veranlassen könnte als

an der Hand dieser Worte. Die Kunst stellt uns vor, was wir ohne sie im gegenwärtigen Augenblick nicht sehen oder erleben würden und vielleicht nie sehen und erleben werden. Die ganze mögliche Welt der körperlichen und geistigen Erscheinungen kann uns durch sie dargeboten werden. Wir gehen über die Straße: alles verläuft wie immer, nichts fällt uns auf, was uns neu wäre. Wir treten in einen Kunstsaal oder nehmen das Werk eines Dichters zur Hand: sogleich sehen wir fremde Landschaften vor uns, weitab liegende geschichtliche Begebenheiten oder seltene Menschen, die nach Gestalt, Charakter und Handlungen vor unserem geistigen Auge vorüberwandeln. Es ist Schein, aber es wird in diesem Augenblicke Wirklichkeit. Wie dadurch der Inhalt unseres Lebens bis ins Unendliche vervielfacht wird, auch daran kann der Schüler erinnert werden. Es ist ferner eine Täuschung. Wir wehren uns sonst heftig dagegen, getäuscht zu werden, aber hier wollen wir es; die Täuschung gefällt. Der Name und Begriff der Illusion, besonders in seiner Anwendung auf das Drama, und der von Goethe so hoch gepriesenen Phantasie können im Anschluß hieran dem Schüler klar gemacht werden.

Auch was der zweite, der Philosoph, in Bezug auf das Verhältnis von bildender Kunst zur Poesie feststellt, läßt sich allgemeiner verwerten. Die Gesetze der Schönheit finden ihre Anwendung sowohl auf Gedanken und Handlungen als auf Formen. Wie die Schönheit der Form bei den bildenden Künsten vorherrscht, wie die Schönheit und Vollkommenheit von Gedanken und Handlungen mehr in das Gebiet der Poesie fällt, auch das kann eine Handhabe werden, die Künste überhaupt miteinander zu vergleichen und jede einzelne in ihrer Besonderheit genauer zu erkennen.

Dreimal setzt Lessing an, um den Leser auf die Tatsache zu führen, daß in seiner Zeit bildende Kunst und Poesie miteinander vermengt worden sind; bei der dritten Darlegung unterscheidet er zwischen dem ästhetischen Kritiker und dem ausübenden Künstler (dem 'Virtuosen') seiner Zeit. Bei beiden dieselbe Unklarheit über die jedem von beiden Teilen zukommende Eigenart. Bekannt ist, wie Lessing, was die wirkliche Kunst seiner Zeit angeht, zwei Verirrungen als Folgen dieser Unklarheit ansieht: in den bildenden Künsten die Allegoristerei, die Sucht, allgemeine Begriffe in körperlicher Form darzustellen, in der Poesie die Schilderungssucht, die Neigung, Zuständliches dem Leser als Hauptkost in den Dichterwerken darzubieten. Man wird auf die Gepflogenheiten der Kunst zu Lessings Zeit zurückgehen müssen. Das Buch von Ziehen: 'Anschauungsmaterial zu Lessings Laokoon' bietet Beispiele von allegorischen Darstellungen aus jener Zeit, und was die Schilderungssucht angeht, so wird Lessing später selbst Hallers 'Alpen' als Beispiel anführen und einige Verse daraus zergliedern, ja er wird selbst E. Chr. von Kleists 'Frühling' nicht schonen und seinen Freund nur damit entschuldigen, daß er das Gedicht, wie es in seiner Absicht lag, verändert hätte, wenn er länger gelebt hätte. Aber sind wir jetzt von diesen Übeln so weit entfernt? Allegorische Darstellungen gebrauchen auch wir heute noch, wenn wir den Krieg und den Frieden, Handel und Schiffahrt, Dampf und Elektrizität, oder wenn wir die Lebensalter, Schlaf

und Tod u. s. w. in persönlichen Gestalten vorführen, ja wir haben eine Zeitlang die symbolische Richtung in der Kunst sich vordrängen sehen. Auf solche Darstellungen können wir nicht verzichten; es gibt gewiß schöne und ergreifende darunter. Aber es läßt sich doch dem Schüler die Frage vorlegen: Was wirkt in der bildenden Kunst im allgemeinen mehr, die Darstellung eines Gedankens, eines Begriffes in einer willkürlich gewählten menschlichen Form oder die Darstellung einer bestimmten, individuellen Gestalt in individueller Haltung, Charakter und Handlungsweise? Der Schüler mag die Frage nach seinem Gefühl und nach den Beispielen, welche man ihm dafür vorführen kann, selbst beantworten.

Was aber die Schilderungssucht betrifft, so fürchte ich, daß wir in Gefahr sind, in denselben Fehler zu verfallen. Die moderne Lyrik, in dem Bestreben, die Gefühlswelt zum vollständigen Ausdruck zu bringen, verliert sich oft in ein uferloses Aussprechen von Stimmungen und Empfindungen. Ein Lessing unserer Tage könnte von neuem fordern, daß die Poesie mancher Dichter mehr Mark, mehr Handlung, mehr Geschehen zeige. Er könnte von neuem auf den Unterschied zwischen den bildenden Künsten einerseits und Poesie und Musik anderseits hinweisen, der darin besteht, daß jene an die Darstellung eines Momentes gebunden sind, diese einen unendlichen Verlauf einzelner Momente nacheinander darstellen können, daß bei jenen die Darstellung oder mit dem Lessingschen Worte die 'Nachahmung' stehend, bei diesen fortschreitend ist. Die Poesie fehlt gegen ihr eigenstes Wesen, wenn sie sich allzusehr in Schilderungen und Beschreibungen ergeht, wo wir ein Fortschreiten, eine Handlung sehen wollen.

Wir kommen damit in den Mittelpunkt der Gedanken Lessings, wie er sie in seinem Laokoon entwickelt, hinein. Jene Einteilung der Künste in zwei Gruppen nach der zeitlichen Qualität ihrer Darstellungen ist ja in der Tat die Grundlage, auf der sich die ganze Lessingsche Beweisführung aufbaut. In den nachgelassenen schriftlichen Notizen zu Laokoon findet sich einmal folgende Aufzeichnung von seiner Hand: 'Ich behaupte, daß nur das die Bestimmung einer Kunst sein kann, wozu sie einzig und allein geschickt ist, und nicht das, was andere Künste ebensogut, wo nicht besser können als sie. Ich finde bei dem Plutarch ein Gleichnis, das dieses sehr wohl erläutert. Wer, sagt er (de Audit. S. 43 ed. Xyl.), mit dem Schlüssel Holz spellen und mit der Axt Türen öffnen will, verdirbt nicht sowohl beide Werkzeuge als daß er sich selbst des Nutzens beider Werkzeuge beraubt' (Ausgabe v. Heinrich Kurz IV 222).

Dies ist der leitende Gedanke Lessings bei der Kritik, welche er im Laokoon an der Kunst und Literatur seiner Zeit übt. Beide haben vergessen, worauf eine jede von ihnen ihre eigentümliche Bestimmung hinweist. In beiden haben die Künstler zur Regel gemacht, was gelegentliche Ausnahme sein sollte, oder, um mit einem Gleichnisse Lessings aus der Vorrede zu sprechen, sie haben kleine Lustwege in Landstraßen verwandelt, ohne zu bedenken, daß dadurch die kürzeren und sicheren Landstraßen zu Pfaden eingehen, wie sie durch

Wildnisse führen. So muß auch die Poesie tun, wozu sie vor allem im stande ist, nämlich einen fortschreitenden Verlauf, eine Handlung darstellen. Das hat Lessing bekanntlich in dem Kapitel XVI des Werkes, in welchem er später die theoretische Grundlage seiner Darlegungen gibt, genauer ausgeführt. Es kam dieser Forderung bei Lessing sein eigenes Temperament entgegen, das ihn überall zum tatkräftigen Handeln trieb, wie er denn ja sein Leben in beständigem Handeln und Kämpfen auf den verschiedensten Gebieten, dem religiösen, philosophischen, ästhetischen und wissenschaftlichen, zugebracht hat. Mit Recht sagt Scherer, daß bei Lessing alle Wege zum Drama führten. Das Drama war ihm die Krone der Poesie, weil es in der vollkommensten Form Handlung darbietet. Was aber den Schüler angeht, so wird auch für ihn die Betrachtung der verschiedenen Künste nach der Art, in welcher sie das Zeitliche in ihren Werken darstellen, wertvolle Erkenntnis bieten. Wo ist da etwas Veraltetes? Der Unterschied besteht heute wie immer, und immer wieder wird man sich bei der Betrachtung von Kunstwerken daran erinnern müssen, was eine jede Kunst wirklich leisten kann und was sie deshalb auch leisten muß.

Das erste Kapitel

Wir sind bereits über den Anfang des eigentlichen Werkes hinausgeeilt. Kehren wir dorthin zurück. Das erste Kapitel beginnt mit einem Zitat aus einer früheren Schrift Winckelmanns (Von der Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst, 1755). Ich halte es für einen der Vorzüge von Lessings Laokoon in Bezug auf den Unterricht, daß die Schrift uns auch an Winckelmann heranführt. Denn Winckelmann begründet nicht nur die neue Auffassung der antiken Kunst im XVIII. Jahrh., er wird mittelbar auch der Ausgangspunkt, von dem unsere klassische Literatur ihren Anfang nimmt. Dieselbe klare, ruhige und großzügige Formengebung, welche er an der Kunst des Altertums von neuem entdeckt und von der er begeistert anderen predigt, wird auch in unserer klassischen Dichtung eines der wichtigsten bestimmenden Momente.

Lessing führt gerade an unserer Stelle jene Worte von Winckelmann an, die seitdem so oft wiederholt sind und die doch immer noch ein treffender Ausdruck des Wesens der Antike bleiben, die Worte von der 'edlen Einfalt und stillen Größe' derselben. Man wird diese Charakterzüge nicht nur an den Erzeugnissen einer antiken Kunst, sondern mehrerer unter ihnen zeigen können, sowohl an den Werken eines Phidias oder Praxiteles wie an einem Architekturwerke, etwa dem Tempel von Pästum, und an dem Aufbau und Dialog einer Tragödie des Sophokles, und bei der heutigen bequemen Zugänglichkeit von Abbildungen aus der Kunst wird man leicht diese vergleichende Betrachtung anstellen können, die auf das gemeinsame Wesen der antiken Kunst führt, wenigstens nach der Auffassung, in der sie auf uns im XVIII. und XIX. Jahrh. gewirkt hat. Denn mag auch der Realismus seinen Platz in der Antike gehabt haben, uns ist sie allein wertvoll geworden und kann es noch immer bleiben durch jenen Idealismus, der durch die Größe und Ruhe seiner

Züge auch uns groß und ruhig stimmt. Nicht minder wird es sich leicht und ohne viel Aufwand von Zeit zeigen lassen, wo der von hier ausgehende Faden in unserer klassischen Literatur am deutlichsten hervortritt. Es braucht nur an die betreffenden Werke Goethes und Schillers, an die Braut von Messina, Iphigenie, Hermann und Dorothea erinnert und an dem einen oder anderen derselben gezeigt zu werden, worin das besteht, was das damals wiedererweckte Gefühl für antike Kunst und Literatur ihnen mitgegeben hat. Was Winckelmann selbst angeht, so ist ja für eine etwaige weitere Beschäftigung mit ihm in der Klasse oder als Privatstudium in Goethes schöner Biographie ein wertvolles Hilfsmittel gegeben; sie ist in den zu Schulzwecken gemachten Zusammenstellungen kleinerer Aufsätze Goethes zur Kunst in der Regel mitenthalten, so in den Sammlungen von Velhagen und Klasing und Freytag.

Winckelmann hatte darauf aufmerksam gemacht, daß Laokoon in der Gruppe nicht schreie wie bei Vergil und hatte als Grund dafür die 'Größe der Seele' angenommen, die ihn den gewaltigen Schmerz seines Körpers männlich und philosophisch bezwingen lasse. Hier leitet unsere Schrift zum ersten Male dazu an, die Gruppe selbst zu betrachten. Es wird für den Schüler, der bisher nicht gelernt hat über den allgemeinen Eindruck, den Kunstwerke auf ihn machen, hinauszugehen, etwas Neues sein, wenn Winckelmann darauf hinweist, wie der Unterleib schmerzlich eingezogen ist. Daß dafür der obere Teil des Leibes mit allen Muskeln gewaltsam heraustritt, ist eine sich unmittelbar anschließende Beobachtung. Dieses Zurückziehen des Körpers von der Stelle, wo der Schmerz seinen Hauptsitz hat, kann verglichen werden mit der Haltung des sterbenden Galliers, der ebenfalls die verwundete Seite schmerzlich einzieht. Das Wichtigste aber ist für den Augenblick der Ausdruck des Gesichtes. Man wird es Winckelmann schuldig sein, daß man versucht ihm nachzuempfinden, was er in demselben zu sehen und zu empfinden geglaubt hat. Spricht sich in der Tat die stoische Fassung eines gereiften Mannes auch bei dem höchsten Schmerze darin aus? Bei einer gemeinsamen Betrachtung in der Klasse ergab sich einmal, daß die meisten einen derartigen Ausdruck darin fanden. Es konnte die Betrachtung auch noch weiter geführt werden: Welche besondere Stimmung läßt sich darin erkennen? Welche Gedanken erheben sich hinter dieser gewaltsam zusammengezogenen Stirn? Ist es der Trotz des Prometheus, der, gefesselt und vom Adler zerfleischt, dennoch fortfährt den Göttern Hohn zu sprechen? Das ist es nicht. Eher fand sich eine Ähnlichkeit mit dem Kopf der Niobe: dieselbe leise Anklage gegen die Götter bei beiden, nur bei dieser ins Weibliche und Flehende übersetzt. Laokoon als Priester eines Gottes ist nicht gewohnt, seine Gedanken über die Götter zu erheben. Was sie schicken, das, weiß er, muß er ertragen; aber er durfte fragen: War es wirklich notwendig? Hatte er, selbst wenn er gefehlt hatte, ein so schweres Strafgericht verdient? Wir könnten uns denken, daß mit demselben Ausdruck im Schauspiel Antigone, die für ihre Bruderliebe und für ihre Ehrfurcht vor den Göttern des Hades mit dem grausamsten Tode bestraft wird, ihren Blick zu den Göttern erhebt, indem sie ausruft:

Denn welch Gebot der Götter übertrat ich denn? (V. 921).

Auch der sterbende Gallier, obgleich ein Barbar, zeigt in seinem Gesichte ein herbes Bezwingen des Schmerzes; er empfindet, was er als Mann und Krieger zu tun schuldig ist. So wird man nicht umhin können, Winckelmann darin recht zu geben, daß Laokoon in seinem Gesichte die bewundernswerte Fassung einer männlich starken Seele zeigt.

Lessing jedoch will dies nicht gelten lassen. 'Alles Stoische', sagt er in Bezug auf eine gleichartige Darstellung auf der Bühne, 'ist untheatralisch und unser Mitleiden ist allezeit dem Leiden gleichmäßig, welches der interessierende Gegenstand äußert. Sieht man ihn sein Elend mit großer Seele ertragen, so wird diese große Seele zwar unsere Bewunderung erwecken; aber die Bewunderung ist ein kalter Affekt, dessen untätiges Staunen jede andere wärmere Leidenschaft sowie jede andere deutliche Vorstellung ausschließet'.

Er erinnert an Homers Helden, die bei großem Schmerze des Körpers und der Seele laut aufschreien oder weinen. Man kann bezweifeln, ob, was für Homer galt, auch für die Griechen einer späteren, kultivierteren Zeit gilt, und Lessings Beweis nicht für zwingend ansehen. Doch wird man vor der Konsequenz seines Denkens Achtung empfinden und den scharfen, präzisen Ausdruck bewundern, mit welchem er seine Schlüsse zieht. Ein Satz wie der folgende — der Schlußsatz des ersten Kapitels — kann dem Schüler eine Anschauung davon geben, mit welcher Bündigkeit Lessing den logischen Wert und Fortgang seiner Gedanken ausdrückt. Es ist wie eine mathematische Folgerung, in die gewöhnliche Sprache der Rede gebracht, doch auch hier so, daß kein Wort zu wenig ist und keines zu viel. Die Betrachtung der Sprache Lessings im Laokoon nach dieser Seite hin kann ein Stück logischen Unterrichts ersetzen und ist jedenfalls für den deutschen Aufsatz eine gute Schulung. Der Satz lautet: 'Und nunmehr komme ich zu meiner Folgerung. Wenn es wahr ist, daß das Schreien bei Empfindung körperlichen Schmerzes, besonders nach der alten griechischen Denkungsart, gar wohl mit einer großen Seele bestehen kann: so kann der Ausdruck einer solchen Seele die Ursache nicht sein, warum demungeachtet der Künstler in seinem Marmor dieses Schreien nicht nachahmen wollen, sondern es muß einen anderen Grund haben, warum er hier von seinem Nebenbuhler, dem Dichter, abgehet, der dieses Geschrei mit bestem Vorsatze ausdrücket.'

Das zweite Kapitel

Es liegt Lessing nach dem Gesagten ob, seinerseits den Grund oder die Gründe dafür anzugeben, daß Laokoon in der Gruppe nicht schreit. Er führt in der Tat mehrere an. Der erste Grund ist ihm das Prinzip der antiken Kunst, wonach die Schönheit das oberste Gesetz derselben war. Ein schreiender Laokoon wäre unschön, also ist er nur mit halb geöffnetem Munde, wie seufzend, dargestellt. Nach dem vorher Gesagten bedarf es keiner weiteren Darlegung mehr, welchen Anhalt diese Auseinandersetzung Lessings bietet, das Wesen der antiken Kunst dem Schüler nahe zu bringen. Das von Lessing

hierbei erwähnte Gemälde des Timanthes von der Opferung der Iphigenie kann die Kenntnis des Schülers nach der einen oder anderen Seite hin erweitern helfen.

Lessing stellt zugleich das Verhältnis fest, in welchem jenes Prinzip der antiken Kunst zu der Kunstübung seiner eigenen Zeit steht. Es ist kein anderer Gegensatz als derjenige zwischen dem Idealismus und dem Realismus in der Kunst unserer Tage. Vieles von dem, was Lessing sagt, könnte ebensogut von einem leidenschaftlichen Verehrer des Idealismus in unserer Zeit gesagt sein. Ein paar Sätze aus Lessing mögen dies zeigen. 'Denn wird jetzt' sagt er, 'die Malerei überhaupt als die Kunst, welche Körper auf Flächen nachahmet, in ihrem ganzen Umfange betrieben, so hatte der weise Grieche ihr weit engere Grenzen gesetzet und sie bloß auf die Nachahmung schöner Körper eingeschränket. Sein Künstler schilderte nichts als das Schöne; selbst das gemeine Schöne, das Schöne niederer Gattungen, war nur sein zufälliger Vorwurf, seine Übung, seine Erholung. Die Vollkommenheit des Gegenstandes selbst mußte in seinem Werke entzücken, er war zu groß, von seinen Betrachtern zu verlangen, daß sie sich mit dem bloßen kalten Vergnügen, welches aus der getroffenen Ähnlichkeit, aus der Erwägung seiner Geschicklichkeit entspringet, begnügen sollten; an seiner Kunst war ihm nichts lieber, dünkte ihm nichts edler als der Endzweck der Kunst.'

Der moderne Leser und Lehrer wird in der Verächtlichmachung des Realismus Lessing nicht ganz folgen; er wird zumal vor der Jugend, die doch nun einmal in der Kunstanschauung ihrer Zeit aufwächst, den Realismus, soweit er berechtigt ist, anerkennen, seine Auswüchse als solche kennzeichnen und anderseits dem heranwachsenden Geschlechte den Sinn für den Idealismus der antiken Kunst und mancher nachfolgenden Perioden zu retten suchen. Jedenfalls ist hier ein Mittel gegeben, über die in der Kunst der Gegenwart streitenden Richtungen zu orientieren.

Noch einen Abschnitt enthält dieses Kapitel, der auf die ernsthaftesten Probleme des Staatslebens führen kann. Es ist der Satz von der Notwendigkeit oder Entbehrlichkeit von Wissenschaft und Kunst im Staate. Wir setzen wiederum Lessings Worte her, um besser zeigen zu können, zu welchen Betrachtungen hier Anlaß gegeben ist. 'Unstreitig', sagt er, 'müssen sich die Gesetze über die Wissenschaften keine Gewalt anmaßen; denn der Endzweck der Wissenschaften ist Wahrheit. Wahrheit ist der Seele notwendig, und es wird Tyrannei, ihr in Befriedigung dieses wesentlichen Bedürfnisses den geringsten Zwang anzutun. Der Endzweck der Künste hingegen ist Vergnügen, und das Vergnügen ist entbehrlich. Also darf es allerdings von dem Gesetzgeber abhängen, welche Art von Vergnügen und in welchem Maße er jede Art desselben verstatten will.' — Auf der einen Seite der Satz von der Freiheit der Wissenschaft und zugleich ganz der Ausdruck der Natur Lessings, der für die Freiheit des Gedankens rückhaltlos sein ganzes Leben hindurch eingetreten ist; auf der andern Seite ein Satz, der Veranlassung gibt zu fragen: Ist es berechtigt, die Kunst als ein entbehrliches Vergnügen anzusehen? Was wird der

heutige Künstler dazu sagen? Ist die Kunst nicht auch ein notwendiges Bedürfnis der menschlichen Seele? Oder darf sie eingeschränkt werden und aus welchen Gründen? Wir sind mitten in dem Streit der Meinungen, der die Gegenwart auf diesen Gebieten bewegt. Ein paar vorläufige Richtlinien für eine mögliche Stellungnahme darin zu geben, kann nicht außerhalb des Gesichtskreises der höheren Schule, besonders auf der Oberstufe, liegen.

Das dritte Kapitel

Kapitel III beginnt noch einmal mit dem Gegensatze von Idealismus und Realismus in der Kunst; dort ist Schönheit, hier 'Wahrheit und Ausdruck' das Ziel. Nachdem aber Lessing im vorigen Kapitel von den Voraussetzungen des Idealismus ausgegangen ist, will er jetzt selbst diese aufgeben, den Streit zwischen beiden Richtungen unentschieden lassen und einen ganz anderen, davon unabhängigen Ausgangspunkt nehmen. Dieser Ausgangspunkt ist die Tatsache, daß in der bildenden Kunst die Darstellung wegen der Beschaffenheit des Materials, in dem der Künstler arbeitet, an einen Moment gebunden ist, eine Tatsache, welche, wie oben erwähnt, eine der Grundlagen der ganzen Beweisführung im Laokoon bildet. Es sind bekanntlich zwei Schlüsse, welche Lessing daraus zieht: 1. Die Darstellung darf in den bildenden Künsten nie den Höhepunkt der Handlung wählen, über den hinaus wir uns nichts weiter vorstellen können. 2. Es darf nichts dargestellt werden, was in der Wirklichkeit nur vorübergehend ist, nur einen Moment währt, wie der Ausbruch eines Gelächters oder der Augenblick, in welchem der Mensch seinem Schmerz durch heftiges Schreien Ausdruck gibt. Aus beiden Gründen darf auch Laokoon in der Gruppe nicht schreien.

Ich fühle mich nicht sicher genug, um behaupten zu wollen, daß diese Folgerungen Lessings unbedingt richtig seien und daß damit in der Tat dem ausübenden Künstler Schranken gesetzt seien, welche er nicht überschreiten dürfe. Ich könnte mir denken, daß in einem plastischen Kunstwerke der Höhepunkt eines Affektes dargestellt wäre, ohne daß unser Gefühl verletzt würde. Sehr belehrend ist mir dagegen immer der Satz Lessings erschienen, den er bei Gelegenheit der ersten Folgerung ausspricht, daß ein Kunstwerk der Einbildungskraft freies Spiel lassen soll. 'Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzu denken können. Je mehr wir darzu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben.' Man kann sogar behaupten, daß das, wozu ein Kunstwerk uns nur die Anregung gibt, oft wirksamer ist als das, was es uns wirklich zeigt. Die Worte Schillers:

Da kroch's heran,
Regte hundert Gelenke zugleich . . .

packen uns mehr, als die wirkliche Schilderung eines Ungeheuers der Tiefe getan hätte. Ich glaube selbst, daß die moderne Lyrik den schwierigeren Teil erwählt hat, wenn sie die Gefühle und Stimmungen unseres Innern ausführlich zum Ausdruck bringen will. Haben wir nicht dasselbe oder vielleicht

mehr bei einem Gedichte Goethes oder Heines, in welchem nur die Anregung zu bestimmten Empfindungen, meist durch die begleitenden äußeren Umstände, gegeben wird? Die Kunst Storms, der uns das Innere seiner Menschen fast nur durch die äußeren Reflexe in Worten und Handlungen darstellt, kann von hier aus klar gemacht werden, und wie ergreifend ist diese seine Art zu schildern! Mir scheint, daß von den Dichtern der Gegenwart Frenssen sich, bewußt oder unbewußt, vielfach in derselben Bahn bewegt.

Doch wir geraten aus unserem Wege. Wie verhalten sich nun die Gründe, welche Lessing für das fehlende Schreien bei dem Laokoon angibt, zu einander und zu demjenigen, welchen Winckelmann dafür angenommen hatte? Bei einer gemeinsamen Betrachtung der Gruppe in der Klasse wird ein jeder das Recht und die Pflicht haben, sich zu fragen, wie weit er das von Winckelmann und Lessing Angegebene in dem wirklichen Kunstwerk zu erkennen vermag. Die letzte Instanz müssen doch immer wir selbst bleiben. Da mag denn nun das Resultat verschieden ausfallen. Einen eigentlichen Gegensatz zwischen Winckelmann und Lessing, wie letzterer selbst will, wird man, glaube ich, nicht zugeben können. Winckelmanns Grund, daß die Größe der Seele Laokoon verbiete zu schreien, haben wir als stichhaltig anerkennen müssen; es ist darum nicht ausgeschlossen, daß auch die anderen, von Lessing angeführten Erwägungen für den Künstler bestimmend gewesen sind. In der Tat wird ein Künstler selten von einer Erwägung allein geleitet werden, wenn er eine Einzelheit seines Kunstwerks so oder so gestaltet, wie ja denn Lessing selbst deren drei in unserem Falle angibt. Es ist damit wie mit dem Tun des Pädagogen. Wie vielerlei pädagogische Grundsätze fließen nicht bisweilen zusammen, um eine einzige Handlung des Lehrers gerade so, wie sie in die Erscheinung tritt, hervorzubringen!

Das vierte Kapitel

Kapitel IV erhebt die bisherige Erörterung auf die Höhe des Themas, welches Lessing seinem ganzen Werke gegeben hat. Er wollte die Grenzen zwischen bildender Kunst und Dichtkunst feststellen. Er tut es, indem er kurz zeigt, daß alle die Gründe, welche nach seiner Ansicht den bildenden Künstler bestimmten, seinen Laokoon nicht schreien zu lassen, für den Dichter wegfallen, so daß Vergil den Laokoon seiner Dichtung anstandslos ein schreckliches Geschrei zum Himmel erheben lassen konnte. 'Ich übersehe', sagt Lessing, 'die angeführten Ursachen, warum der Meister des Laokoon im Ausdrucke des körperlichen Schmerzes Maß halten müssen, und finde, daß sie allesamt von der eigenen Beschaffenheit der Kunst und von derselben notwendigen Schranken und Bedürfnissen hergenommen sind. Schwerlich dürfte sich also wohl irgend eine derselben auf die Poesie anwenden lassen.'

Aber Winckelmann hatte an der von Lessing angeführten Stelle seines Werkes außer der Laokoongruppe und der Schilderung Vergils auch den Philoktet des Sophokles erwähnt. Nachdem Lessing Vergils Darstellung aus der Verschiedenheit der einzelnen Künste gerechtfertigt hat, kommt er auf die

Gestalt des laut jammernden Philoktet zu sprechen. Mit einer unverkennbaren Freude an der Kraft seiner Dialektik weiß er den Leser einen Augenblick in die Ansicht hineinzureden, daß auch der dramatische Künstler, welcher die Menschen uns lebend vorstelle, keine schreiende Person auf die Bühne bringen dürfe. Indem er neben dem Philoktet auch des rasenden Herkules gedenkt, sagt er: 'Sophokles könnte daher leicht nicht einen bloß willkürlichen, sondern in dem Wesen unserer Empfindungen selbst gegründeten Anstand übertreten haben, wenn er den Philoktet und Herkules so winseln und weinen, so schreien und brüllen läßt . . . und wer weiß, ob die neueren dramatischen Dichter nicht eher zu loben als zu tadeln sind, daß sie diese Klippe entweder ganz und gar vermieden oder doch nur mit einem leichten Kahne umfahren haben.'

Aber dann tritt der Umschwung ein. Das Gesagte soll nicht unbegründet sein, und doch gibt Lessing seinen Sophokles nicht preis. Durch die besonderen Umstände, welche der Dichter mit dem körperlichen Leiden des Philoktet und seinen heftigen Schmerzensäußerungen verbunden hat, hat er es möglich gemacht, uns in ihm einen schreienden Menschen auf der Bühne darzustellen, ohne unser Gefühl nachhaltig zu verletzen. Es folgt die bekannte längere Auseinandersetzung über Sophokles' Philoktet, auf die einzugehen hier nicht der Ort ist. Ich zweifle nicht, daß sie vielfach und schon längst als ein wertvolles Hilfsmittel benutzt worden ist, besonders auf unseren Gymnasien, um die Lektüre des Sophokles zu vertiefen. Sie zeigt in der Tat den feinsinnigen Kenner dramatischer Wirkungen und enthält eine Reihe belehrender Bemerkungen über das Sophokleische Drama. Auch die realistischen Gymnasien können dieses Vorteils genießen, wenn die Kenntnis des Dramas bei dem Schüler gegeben ist, sei es durch Privatlektüre, sei es auf Grund einer Durchnahme in der Klasse. Eine solche empfiehlt sich ja gelegentlich zur Abwechslung mit dem sonst in deutscher Übersetzung gelesenen König Ödipus oder der Antigone; Philoktet pflegt erfahrungsgemäß jugendlichen Gemütern sehr zuzusagen.

Es stehen sich also, da auch das Drama nicht ausgenommen ist, Poesie und bildende Kunst als zwei durchaus verschiedene Dinge gegenüber, und der Unterschied beruht in der Hauptsache darauf, daß die Poesie die Möglichkeit hat, eine unendliche Folge von einzelnen Augenblicken und von einzelnen Teilen einer größeren Handlung uns vorzuführen, während dies der bildenden Kunst versagt ist.

Wir können diesen Abschnitt jedoch nicht verlassen, ohne auch hier auf die von Lessing gebrauchte logische Form der Beweisführung hinzuweisen, teils wegen des didaktischen Wertes dieser Form, teils wegen des Streiflichts, das dadurch auf Lessings Art der Kunstbetrachtung überhaupt fällt. Lessing hatte aus dem Wesen der dramatischen Poesie gefolgert, daß die Darstellung einer schreienden Person auf der Bühne nicht gestattet sei. Er zeigt dann an dem Beispiele des Sophokleischen Philoktet, daß dies in Wirklichkeit ohne Beeinträchtigung der künstlerischen Wirkung möglich ist. Dort eine Folgerung aus einem angenommenen Begriffe, hier aus einer Tatsache der Wirklichkeit; dort die Theorie, hier die Praxis. Die weiteren, für unsere moderne Wissenschaft

so wichtigen Gegensätze von Deduktion und Induktion, von Folgerungen a priori und a posteriori, von Rationalismus und Empirismus lassen sich an diesem Beispiele aufzeigen — man möchte sich nur etwas mehr Zeit im deutschen Unterricht wünschen, um diesen so lohnenden Wegen ungestraft nachgehen zu dürfen. Und wie steht Lessing zu diesen beiden Arten zu schließen, insbesondere, worauf es hier ankommt, in der Ästhetik? Geht er lieber von allgemeinen ästhetischen Begriffen oder von dem wirklichen Kunstwerk aus? Es ist kein Zweifel, daß sein klar in die Wirklichkeit schauender Geist und sein Temperament ihn der letzteren Art der Betrachtung zuneigen lassen. Ein fast ergötzliches Schauspiel ist es, wie er hier seinen empirischen Standpunkt durchaus nicht aufgeben will; er weicht von einer Position zur anderen zurück, ohne seine Behauptung zurückzunehmen. Man könnte gegen ihn, meint er, in Bezug auf das Schreien auf der Bühne einwenden, daß der Schauspieler dies nicht bis zur vollständigen Illusion zu bringen vermöchte. Er flüchtet von den Schauspielern des Mittelmaßes zu einem Genie wie dem Engländer Garrick, und wenn man auch diesen Grund ihm streitig machen will, sucht er sich mit der Annahme zu retten, daß die äußere Ausstattung und der Vortrag der antiken Schauspieler es hat möglich machen können. Wir erinnern uns dabei einer Stelle der Vorrede, in der Lessing offen zugibt, daß sein Buch kein System der Ästhetik sei, indem er seinen Spott über derartige Werke ergießt. Er sagt dort: 'An systematischen Büchern haben wir Deutschen überhaupt keinen Mangel. Aus ein paar angenommenen Worterklärungen in der schönsten Ordnung alles, was wir nur wollen, herzuleiten, darauf verstehen wir uns trotz einer Nation in der Welt.'

Das fünfte Kapitel

Die bisherigen Ausführungen Lessings betrafen nur eine Einzelheit an der Gruppe, die Tatsache, daß Laokoon trotz des heftigsten Schmerzes nicht schreit. Das Folgende kann uns Anlaß geben, das Werk der drei Künstler einer allgemeineren Betrachtung zu unterziehen. Es kann dem Schüler noch deutlicher zeigen, daß Lessing auf dem Gebiete der Kunst nicht allein gelehrte archäologische Kenntnisse und Einsicht in die Prinzipien, sondern auch ein feines Verständnis für die Kunstwerke in allen ihren Einzelheiten hatte. Lessing erörtert die Frage nach der Entstehungszeit der Gruppe; für ihn kamen noch die beiden Möglichkeiten in Betracht, daß die Gruppe vor der Dichtung Vergils und daß sie nach derselben entstanden sei, und in beiden Fällen nimmt er eine bewußte Beziehung der beiden Werke zueinander an. Für uns ist ja der Streit dahin entschieden, daß die Laokoongruppe vor Vergil und zwar zur Zeit und im Geiste der hellenistischen Epoche entstanden ist; auch liegt es uns ferner, eine Beziehung zwischen den beiden Darstellungen als notwendig anzunehmen. Dennoch sind die Ausführungen Lessings nicht wertlos. Wenn er zunächst im fünften Kapitel die Voraussetzung macht, daß die Künstler dem Vergil nachgearbeitet haben, und er sich nun fragt, was sie von der Darstellung des Dichters benutzt haben, was nicht, und was ihre Gründe in beiden Fällen

waren, so will er, wie er selbst zugibt, im Grunde nur eine Vergleichung beider Darstellungen geben, und auf diesem Wege können auch wir ihm mit Nutzen folgen.

In drei Punkten sieht er eine bemerkenswerte Übereinstimmung oder Verschiedenheit bei dem Werke der bildenden Kunst und der Schilderung Vergils: in der geschlossenen Zusammenfassung der drei Gestalten in der Gruppe durch die Windungen der Schlangen, in der sonstigen Lage dieser Schlangenwindungen und in der Unbekleidetheit der Körper.

Was das erste angeht, so haben ja in der Tat die Künstler es verstanden, durch die Windungen der Schlangen die Gestalten zu einer unauflöslichen Gruppe miteinander zu vereinigen, durch die untere Schlange alle drei, durch die obere zwei von ihnen. Lessings Versuch zu beweisen, daß auch bei Vergil die drei Personen wenigstens einen Augenblick miteinander verbunden erscheinen sollen, lassen wir jedoch auf sich beruhen; Lessing fühlt selbst, daß es nur eine unsichere Annahme ist. Um so lehrreicher ist der zweite Punkt der Vergleichung. Es ist eine in der Tat zuerst überraschende Bemerkung, daß die Windungen der Schlangen um die Körper so gelegt sind, daß die beweglichsten und ausdrucksfähigsten Teile derselben frei bleiben. Die Schlangen ergreifen entweder die unteren Teile der Beine, da, wo das Schienbein ihren Windungen harte Knochen entgegensetzt, so daß keine unnatürlichen Einschnürungen und Aufpressungen des Fleisches entstehen können, oder wo sie die Arme umwinden, tun sie es so, daß diese ihre Beweglichkeit behalten. Im wesentlichen sind bei allen drei Figuren die Leiber vom Kopf und Hals bis zu den unteren Extremitäten unbehindert. Wir glauben zu erkennen, wie die Künstler trotz der unheimlichen Verstrickung der drei Gestalten sich die letzteren dennoch für die Darstellung des menschlichen Körpers in einem solchen Affekte völlig frei gehalten haben. Wie der Plastiker eben in der Darstellung des menschlichen Körpers sein höchstes Ziel sieht, und wie er sich alles, was dem hindernd entgegentritt, aus dem Wege schafft, kann schon hier gezeigt werden, und der Gegensatz, der in der Schilderung Vergils liegt mit ihrer doppelten Umwindung des Leibes und des Halses bei dem Vater, kann dies noch deutlicher machen.

Und nun die Verschiedenheit in der Bekleidung. Bei Vergil ist es der Priester, der in feierlichem Gewande, die Stirn mit der Binde umhüllt, am Altare das Opfer bringt, neben ihm seine doch auch bekleidet zu denkenden Söhne; bei den Künstlern sehen wir drei fast ganz nackte Gestalten. Denn die Gewänder, ohne welche die Künstler sie nicht darstellen zu dürfen glaubten, sind ihnen nur gleichsam beigegeben; sie sind heruntergeglitten oder hängen, wie bei dem älteren Sohne, lose von der Schulter herab. Vielleicht kann dies noch deutlicher als das Vorige zeigen, wie die Künstler ganz auf die Darstellung des menschlichen Körpers in seiner völligen Freiheit hinausarbeiteten. Wir bemerken das gleiche an mehreren anderen antiken Statuen, so, um nur zwei der bekanntesten zu erwähnen, am Hermes des Praxiteles und am Apoll von Belvedere. Auch hier haben die Künstler mit Berechnung das zugehörige

Gewand ganz oder fast ganz vom Körper entfernt, um diesen in seiner vollen individuellen Schönheit darstellen zu können.

Mit Entschiedenheit bezeichnet Lessing selbst die Darstellung des unbekleideten menschlichen Körpers als das höchste Ziel der Plastik, besonders bei den Alten, ohne freilich die Schönheit, die in der Bekleidung liegen kann, ganz zu verkennen. Er sagt: 'Überhaupt war das Übliche (nämlich die Bekleidung) bei den Alten eine sehr geringschätzige Sache. Sie fühlten, daß die höchste Bestimmung ihrer Kunst sie auf die völlige Entbehrung desselben führte. Schönheit ist diese höchste Bestimmung; Not erfand die Kleider, und was hat die Kunst mit der Not zu tun? Ich gebe es zu, daß es auch eine Schönheit der Bekleidung gibt; aber was ist sie gegen die Schönheit der menschlichen Form? Und wird der, der das Größere erreichen kann, sich mit dem Kleineren begnügen? Ich fürchte sehr, der vollkommenste Meister in Gewändern zeigt durch diese Geschicklichkeit selbst, woran es ihm fehlt.'

Diese Unterscheidung zwischen Körper und Gewand kann hier indessen auch auf die Schönheit führen, welche die Bekleidung im ganzen oder im einzelnen bei einem Werke der bildenden Kunst haben kann, auf den Begriff der Gewandstatue und auf alte und neuere Beispiele für eine schöne Gewandung, auf den Sophokles und die fliehende Niobide des Altertums, auf Schapers Goethe in der Neuzeit und andere.

In der Laokoongruppe wird die Betrachtung des Gewandes auch noch manches andere ergeben können.' Die Künstler haben es von den Körpern entfernt, weil es dort stört; hat es da, wo es hingelegt ist, keine positive künstlerische Bestimmung zu erfüllen? Man wird leicht zeigen können, daß es bei den beiden Söhnen dazu dient, einen geschlossenen, in schön gerundeten Linien verlaufenden Umriß der Gruppe herzustellen, indem es besonders die beiden Einschnitte ausfüllt, die ohne dasselbe nahe über der Basis durch das emporgehobene linke Bein des älteren und das durch die Schlange scharf herangerissene rechte Bein des jüngeren entstehen würden. Eine solche Schönheit der äußeren Begrenzung an unserer Gruppe wahrzunehmen, sie mit dem Auge nachzuempfinden und wenn möglich mit der Hand nachzuzeichnen, gibt eine wertvolle Anleitung, dasselbe bei anderen Werken der bildenden Kunst, wie sie uns täglich vor Augen gestellt werden, zu tun. Die Gruppe könnte übrigens auch durch jene Einschnitte auf eine zu schmale und unsichere Basis gestellt scheinen, eine Beobachtung, die darauf führen kann, über die Gesetze des Aufbaus für ein plastisches Kunstwerk einige Worte zu sagen. Was endlich die Gestalt des Vaters angeht, so dient hier das Gewand in unverkennbarer Weise zur Vermittlung zwischen dem lebendigen, warmen und in runden Linien verlaufenden Körper des Mannes und dem harten, kalten, geradlinig und viereckig sich aufbauenden Altar.

Erweiterung der bisherigen Betrachtung

Im folgenden Kapitel stellt Lessing dieselbe Vergleichung wie im vorigen an auf Grund der umgekehrten Annahme, daß der Dichter den Künstlern nach-

geahmt haben soll. Es bietet für unseren Zweck meines Erachtens keine besondere Ausbeute mehr. Statt dessen wird es nun angebracht sein, die Laokoongruppe mit der Klasse einmal unabhängig von Lessing, dessen Ausführungen immerhin nur bestimmte Einzelheiten betreffen, zu betrachten, vorausgesetzt, daß dies nicht schon früher bei passender Gelegenheit geschehen ist. Nur einige Gesichtspunkte für eine solche Betrachtung sollen hier hervorgehoben werden.

Es lohnt sich vor allem, darauf hinzuweisen, daß die drei Gestalten fast ohne jede Andeutung ihrer Individualität dargestellt sind. Wir sind so sehr gewohnt, das Werk als die Laokoongruppe anzusehen, daß wir gar nicht mehr fragen: Wie kommen wir dazu, sie so zu nennen?

Der Altar allein deutet auf eine heilige Handlung, bei der das dargestellte Ereignis geschehen sein soll, aber selbst dieser Altar ist in seiner äußeren Erscheinung unbestimmt genug. Goethe hat es in seinem Aufsatze über Laokoon ausgesprochen, wie wir hier im Grunde nur drei Menschen vor uns haben, die von einem gräßlichen Unfall betroffen sind. Er sagt u. a.: 'Sollte ich diese Gruppe, wenn mir keine weitere Deutung derselben bekannt wäre, erklären, so würde ich sie eine tragische Idylle nennen. Ein Vater schlief neben seinen beiden Söhnen; sie wurden von Schlangen umwunden und streben nun, erwachend, sich aus dem lebendigen Netze loszureißen.' Für den antiken Betrachter war dies freilich anders. Er sah die drei Gestalten von zwei Schlangen umwickelt; daß er also Laokoon und seine beiden Söhne vor sich habe, war ihm damit unmittelbar gegeben, etwa wie wir eine jugendliche Mädchengestalt, die auf einem von Dornengestrüpp umwucherten Thronsessel schläft, sogleich als Dornröschen bezeichnen. Nichtsdestoweniger bleibt die Tatsache bestehen, daß die Künstler diesen Laokoon mit seinen beiden Söhnen fast ohne jeden Hinweis auf die Besonderheit ihrer Personen und die näheren Umstände der Handlung dargestellt haben. Es scheint auch hier ihre künstlerische Absicht gewesen zu sein, allein die menschlichen Körper in dieser besonderen Lage und unter diesen bestimmten Affekten darzustellen.

Wir pflegen in der Regel als ebenso selbstverständlich anzunehmen, daß die uns hier vorgeführte Begebenheit auch mit ihren sonstigen Umständen dieselbe sei, wie sie in der uns bekannten Episode bei Vergil geschildert ist. Es ergibt sich daraus bei der Betrachtung das Peinliche, daß man hier den klugen und warmherzigen Freund seiner Vaterstadt, der es allein wagte, der betörten Menge mit seiner Warnung entgegenzutreten, so gräßlich dafür von den Göttern heimgesucht sieht. Anders liegt die Sache, wenn wir uns der neueren Erklärung anschließen, wonach die Künstler einer anderen, älteren Form der Erzählung gefolgt sind. Danach war Laokoon der Priester Apollons, nicht Poseidons. Er hatte den Gott dadurch erzürnt, daß er gegen dessen Willen nach dem Tode seiner ersten Gattin die zweite heimführte; aus beiden Ehen war ihm je ein Sohn entsprossen. Zur Strafe für seinen Ungehorsam sandte Apollo die Schlangen, um ihn mit seinen beiden Söhnen oder wenigstens mit dem jüngeren derselben zu töten. Wir könnten uns denken, daß der antike Betrachter mit

den Gefühlen des Mitleids und der Furcht in dem Vater und dem jüngeren Sohne die Opfer dieses göttlichen Zornes erblickte, während er an dem älteren Sohne den Ausdruck des Entsetzens über das unerwartet hereinbrechende Schicksal wahrnahm. Man hat auch zu erkennen geglaubt, daß es dem letzteren möglich sein wird, sich den Windungen der Schlangen zu entziehen und sich zu retten. Mir scheint freilich auch bei ihm die Umwindung durch die Schlangen, so gering sie auch einstweilen ist, so fest und unentrinnbar zu sein, daß uns der Gedanke erfassen muß, auch er werde in das Schicksal der beiden anderen Personen mit hinein gezogen werden. Jedenfalls wird es für den Unterricht wohl am besten sein, über die Vorgeschichte der Begebenheit leicht hinwegzugehen.

Man wird weiter Veranlassung nehmen — und das wird die Hauptsache sein —, die Schüler anzuregen und aufzufordern, daß sie alle Einzelheiten genau ins Auge fassen und dadurch wiederum das Ganze in seiner Totalität vollkommener erkennen. Man lasse die verschiedenen Momente des Kampfes zwischen Mensch und Tier bei den drei Gestalten, die Darstellung und die Verteilung der drei verschiedenen Lebensalter in der Gruppe feststellen, man lasse die Fragen aufwerfen: Was geht voraus? Was wird nachfolgen? u. s. w. Aus der Haltung des Vaters läßt sich schließen, daß er im Begriff war zu entfliehen, als der Biß der Schlangen ihn auf den Altar zurücksinken ließ. Wie zeigt sich dies in der Haltung des linken Beins und in der Stellung der Fußsohlen und der Zehen? u. a. m. Über das Schicksal des älteren Sohnes kann man nach dem Gesagten verschiedener Meinung sein, wie ja bei einer solchen ins einzelne gehenden Betrachtung der Vermutung und dem Gefühle des einzelnen ein Spielraum bleiben wird und nach Lessing auch muß.

Ist so die Gruppe nach der in der Klasse vorhandenen größeren Abbildung möglichst allseitig betrachtet worden, so wird man den Schüler da, wo es möglich ist, gern auch vor eine plastische Nachbildung des Kunstwerks führen. Es wird sich da noch manches Überraschende ergeben, zum Beispiel das Vor- und Zurücktreten der einen oder anderen der drei Gestalten, die in der Abbildung wie in einer Fläche vor uns liegen. Es kann dies dazu veranlassen, auf die Besonderheit der plastischen Kunst überhaupt aufmerksam zu machen, der es gegeben ist, ihre Gestalten in allen drei Dimensionen des Raumes vorzuführen, im Gegensatze zur Malerei, die ihre Gegenstände uns nur auf einer Fläche zeigen kann. Es ergeben sich da Schönheiten, die keine Zeichnung und kein Gemälde uns bietet. Jene schöne Linie des Umrisses, die wir oben verfolgt haben, bleibt innerhalb zweier Dimensionen des Raumes. Aber andere Linien, z. B. die Grundlinie für die Haltung der drei Körper in unserer Gruppe, gehen von unten nach oben und umgekehrt in schönen Rundungen durch alle drei Dimensionen. Man nehme nur die Linie, welche bei Laokoon selbst vom linken Bein aus durch den in seinem oberen Teile nach vorn ausbiegenden Leib zu dem wiederum rückwärts und nach rechts (von uns aus) hintenüber gelegten Kopfe geht. Sie wäre auf einer Fläche nicht darstellbar. Das läßt sich, wo es nicht vergönnt ist, dem Schüler eine plastische

Nachbildung der Laokoongruppe selbst vorzuführen, auch an anderen vorhandenen Statuen zeigen und so der dreidimensionale Charakter der plastischen Kunstwerke erläutern.

Endlich suche man wenigstens in Gedanken die letzte Unvollkommenheit der bis hierhin geführten Untersuchung zu beseitigen, indem man auf die Unzulänglichkeit aller Darstellungen in Gips aufmerksam macht. Der letzte, echteste Genuß ist nur vor dem Marmor selbst zu erlangen. So mag dem Schüler noch immer etwas übrig bleiben, das ihm vielleicht später einmal ein besonders günstiges Geschick in den Schoß wirft. Inzwischen wird es sich schon verlohnen, ihn, wo Gelegenheit gegeben ist, auf den Unterschied von Gips und Marmor aufmerksam zu machen und ihn die Wahrheit des bekannten Satzes erkennen zu lassen, daß Gips Tod, Marmor Leben ist. Wenn nicht nach Italien, so führt den einstigen Schüler das Leben vielleicht in eine unserer berühmteren Sammlungen von Originalskulpturen, etwa in die Glyptothek zu München, wo er z. B. vor dem schlafenden Faun empfinden mag, wie eine Darstellung beschaffen ist, die uns mit dem vollsten Ausdruck des wirklichen Lebens ergreift.

Ist die Besprechung so weit geführt, so darf man wohl schon jetzt zu dem bekannten Abschnitt in 'Dichtung und Wahrheit' greifen, in welchem Goethe den Einfluß schildert, den Lessings Laokoon auf ihn und seine gleichstrebenden Altersgenossen bei seinem ersten Erscheinen hatte. Denn was nach seinem Geständnis in diesem Buche so gewaltig auf ihn und die Zeitgenossen wirkte, betrifft vor allem die Anschauungen Lessings in Bezug auf das Verhältnis der bildenden Kunst zur Poesie. Wir setzen die für uns wichtigsten Stellen daraus hierher, um erkennen zu lassen, wie dadurch dem Schüler die ungeheure Bedeutung der Schrift für ihre Zeit unmittelbar klar werden muß.

'Auf zweierlei Weise kann der Geist höchlich erfreut werden, durch Anschauung und' Begriff. Aber jene erfordert einen würdigen Gegenstand, der nicht immer bereit, und eine verhältnismäßige Bildung, zu der man nicht gerade gelangt ist. Der Begriff hingegen will nur Empfänglichkeit, er bringt den Inhalt mit und ist selbst das Werkzeug der Bildung. Daher war uns jener Lichtstrahl höchst willkommen, den der vortrefflichste Denker durch düstere Wolken auf uns herableitete. Man muß Jüngling sein, um sich zu vergegenwärtigen, welche Wirkung Lessings Laokoon auf uns ausübte, indem dieses Werk uns aus der Region eines kümmerlichen Anschauens in die freien Gefilde des Gedankens hinriß. Das so lange mißverstandene ut pictura poesis war auf einmal beseitigt, der Unterschied der bildenden und Redekünste klar; die Gipfel beider erschienen nun getrennt, wie nah ihre Basen auch zusammenstoßen mochten. Der bildende Künstler sollte sich innerhalb der Grenze des Schönen halten, wenn dem redenden, der die Bedeutung jeder Art nicht entbehren kann, auch darüber hinauszuschweifen vergönnt wäre. Jener arbeitet für den äußeren Sinn, der nur durch das Schöne befriedigt wird, dieser für die Einbildungskraft, die sich wohl mit dem Häßlichen noch abfinden mag.' . . .

'Die Herrlichkeit solcher Haupt- und Grundbegriffe erscheint nur dem

Gemüt, auf welches sie ihre unendliche Wirksamkeit ausüben, erscheint nur der Zeit, in welcher sie, ersehnt, im rechten Augenblick hervortreten. Da beschäftigen sich die, welchen mit solcher Nahrung gedient ist, liebevoll ganze Epochen ihres Lebens damit und erfreuen sich eines überschwänglichen Wachstums, indessen es nicht an Menschen fehlt, die sich auf der Stelle einer solchen Wirkung widersetzen, und nicht an anderen, die in der Folge an dem hohen Sinne markten und mäkeln.'

Noch in anderer Weise hat ja Goethe dem Andenken des großen Mannes seinen Tribut dargebracht, indem er selbst die Laokoongruppe einer ausführlichen Besprechung unterzogen hat. Was diese angeht, so gestehe ich freilich, daß sie mir für den Unterricht trotz ihres sonstigen unbestreitbaren Wertes weniger geeignet erscheint; zusammen mit Lessings Laokoon gebraucht, dürfte sie vielleicht eher verwirrend wirken.

Endlich mag es um einer gerechteren historischen Betrachtung willen angebracht sein, die Laokoongruppe in ein rasch entworfenes Bild der gesamten Entwicklung der griechischen Plastik einzureihen. Man wird, wie schon oben angedeutet wurde, zu zeigen haben, daß die Laokoongruppe, in der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrh. beinahe als der Gipfelpunkt aller antiken Kunst angesehen, uns bei unserer jetzigen kunstgeschichtlichen Einsicht als ein ganz bestimmt charakterisiertes Werk einer bestimmten Periode erscheint, das mit vielen anderen gleichwertigen oder höher stehenden Werken der antiken Kunst den Platz teilen muß. Ein solches Bild läßt sich an der Hand der uns jetzt zur Verfügung stehenden vortrefflichen Reproduktionen ja leicht geben. Für die archaische Periode könnten die Ägineten und die Olympiafiguren als charakteristische Werke stehen, für die Blütezeit des V. Jahrh. die Parthenonskulpturen, für diejenige des IV. Jahrh. der Hermes des Praxiteles, Beispiele, deren Zahl durch Aufnahme aller jener jugendlichen Gestalten aus dem Leben der Ringschule sowie der Niobiden, des Apoll von Belvedere, des Zeus von Otricoli und anderer bekannter Werke leicht vermehrt werden könnte. Dann würde die hellenistische Periode mit den Pergamonskulpturen und etwa dem sterbenden Gallier und dem farnesischen Stier folgen, und hier würde denn auch die Laokoongruppe ihren Platz finden. Der pathetische Charakter des Motivs und die vollendete Technik würde sie den anderen Bildwerken derselben Periode verwandt zeigen, wozu denn noch im besonderen die bekannte Ähnlichkeit zwischen der Gestalt des Laokoon und des Giganten im Kampfe mit der Athene auf dem Pergamonfries käme. Ein Ausblick auf die römische Kunst mit ihren Kaiser- und Kaiserinnenbildnissen u. a. könnte den Beschluß machen. Am leichtesten und eindringlichsten läßt sich ein solcher Überblick über die Entwicklung der antiken Plastik natürlich da geben, wo ein Museum die bedeutendsten Werke in Abgüssen enthält.

Kapitel VII und folgende

Wir können den übrigen Teil des Werkes, soweit es unseren Zweck angeht, rasch erledigen. Die Kapitel VII bis X, in denen Lessing sich mit dem

Werke des Engländers Spence: 'Polymetis' auseinandersetzt, werden wohl im Unterrichte meistens übergangen oder nur kurz berührt. Sie bringen in der Tat vieles, was uns heute bedeutungslos erscheinen muß. Eine Ausnahme macht nur die Auseinandersetzung in Kapitel VIII über die Darstellung von abstrakten Begriffen in der bildenden Kunst und in der Poesie; hier finden wir die Begründung zu jenem Angriffe, den Lessing in der Vorrede gegen die 'Allegoristerei' gerichtet hatte. Eine Stelle daraus mag Lessings Meinung zeigen und zugleich an das früher Gesagte erinnern: 'Die Götter und geistigen Wesen, wie sie der Künster vorstellet, sind nicht völlig ebendieselben, welche der Dichter braucht. Bei dem Künstler sind sie personifizierte Abstrakta, die beständig die ähnliche Charakterisierung behalten müssen, wenn sie erkenntlich sein sollen. Bei dem Dichter hingegen sind sie wirkliche handelnde Wesen, die über ihren allgemeinen Charakter noch andere Eigenschaften und Affekten haben, welche nach Gelegenheit der Umstände vor jenen vorstechen können.'

Wichtiger ist der dritte große Abschnitt unseres Werkes, in welchem Lessing die Schrift des Franzosen Caylus über die Benutzung von Homer und Vergil zu malerischen Darstellungen kritisiert. Es ist nach dem ersten Abschnitt über die Laokoongruppe das andere Hauptstück des Werkes, das für den Unterricht in Betracht zu kommen pflegt. Aber auch hier können wir uns kurz fassen. Wenn Lessing hier die Vergleichung zwischen der Poesie und den bildenden Künsten, die das Thema seines Werkes bildet, von einer anderen Seite her unternimmt, nämlich indem er die Poesie und die Malerei (im eigentlichen Sinne) vergleicht, so liegt hier der Nachdruck durchaus auf der Poesie, anders wie dort, wo die Plastik das eigentliche Ziel seiner Erörterungen war. Es ist die Dichtungsart Homers, die er uns durch ihren Gegensatz in der Darstellung der Malerei erklärt, und das gibt dem Abschnitt nicht allein seine Bedeutung im Zusammenhange des ganzen Werkes, sondern auch für uns und den allgemeinen Wert des Laokoon überhaupt. 'Homer', sagt Lessing einmal an einer anderen Stelle seines Werkes (Kap. XXII), 'ward vor Alters unstreitig fleißiger gelesen als jetzt'. In der Tat, wer in Gedanken durch die fürstlichen Lustgärten um die Mitte des XVIII. Jahrh. mit ihren Göttern, Nymphen und mythologischen Darstellungen wandert oder die lyrischen Gedichte und Idyllen der Zeit durchgeht, muß es inne werden, daß die römische Mythologie und besonders Ovid mit seinen Metamorphosen den Geschmack beherrschten. Lessing weist rückwärts auf Homer hin; es war nicht ohne Bedeutung, daß er auf das Titelblatt seiner 'Literaturbriefe, die wenige Jahre vor dem Laokoon erschienen, einen Homeroskopf setzen ließ. Er erklärt aufs eingehendste, wie Homer erzählt. Der Dichter tut es, indem er jede Einzelheit und jedes aufeinander folgende Moment in dem ganzen Verlaufe einer Handlung uns nacheinander deutlich und vollständig vorführt, keine Sprünge, keine raschen Zusammenfassungen mehrerer Einzelheiten macht. Das Abschießen eines Pfeiles wird uns geschildert von dem Hervorziehen des Bogens und dem Anlegen der Sehne durch alle einzelnen Vorgänge bis zum Abfliegen des Pfeiles und dem Klange der Sehne, wenn er abgeschnellt ist. Es vergingen nur

wenige Jahre, bis Herder dem aufmerksam aufhorchenden jungen Goethe in Straßburg die Poesie Homers erklärte, und wieder ein Jahrzehnt verfloß, bis Johann Heinrich Voß der deutschen Literatur seine Übersetzung der Odyssee schenkte. Von da an wird der Einfluß Homers auf die führenden Geister unserer Literatur mächtig, und nach abermals anderthalb Jahrzehnten war in Hermann und Dorothea ein Werk geschaffen, welches deutsches Bürgerleben ganz im homerischen Geiste erzählte. Gerade das, was Lessing uns als eine der Eigentümlichkeiten der homerischen Erzählungsweise auseinandersetzt, jene lückenlose Darstellung des Verlaufs einer zusammengesetzten Handlung, mögen die Zwischenglieder noch so klein sein, macht, verbunden mit der höchsten Anschaulichkeit aller Vorgänge, den Reiz und die Besonderheit von Hermann und Dorothea aus, und dies ist es auch, was Goethes Prosa jenen klaren, durchsichtigen Fluß verleiht, in welchem alles wie für das innere Auge geschaffen erscheint. So bietet dieser Abschnitt Lessings nicht allein eine wertvolle Interpretation homerischer Dichtungsweise, und als eine solche ist er besonders auf unseren Gymnasien gewiß immer geschätzt worden, sondern auch eine Vorbereitung auf die Lektüre von Goethes Hermann und Dorothea und seiner Romane und Novellen, soweit sie für die Schule in Betracht kommen.

Doch auch das ist hier nicht weiter zu verfolgen. Vielleicht wird man uns statt dessen fragen, ob nicht das bekannte Kapitel XVI noch einer besonderen Besprechung bedarf, in welchem Lessing seine Sätze von der Verschiedenheit der Künste in Bezug auf die Fähigkeit, einen zeitlichen Verlauf darzustellen, und von dem, was daraus folgt, prinzipiell zu begründen unternimmt. Gewiß muß dieses grundlegende Kapitel eingehend betrachtet werden, indessen wird, wenn die vorhergehenden Erörterungen nach ihrer Bedeutung vollkommen erfaßt sind, wenig Schwierigkeit des Verständnisses mehr übrig bleiben. Auch für unseren Zweck dürfen wir uns mit dem Hinweis darauf begnügen. In den beiden Sätzen: 'Folglich sind Körper mit ihren sichtbaren Eigenschaften die eigentlichen Gegenstände der Malerei' und 'Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie' steckt der Kern der Beweisführung Lessings im Laokoon. Es folgen noch zwei weitere Auseinandersetzungen Lessings über den Schild des Achilles bei Homer und über die Verschiedenheit der Behandlung, welche sich in der Darstellung von körperlicher Schönheit und Häßlichkeit in der Kunst und in der Poesie zeigt. Ihr prinzipieller Gehalt kann nichts Neues mehr bieten; im einzelnen werden diese Abschnitte, falls sie gelesen werden, die früher festgestellten Grundsätze in ihrer Bedeutung für die Praxis der Künstler und der Dichter noch deutlicher machen können.

Die Schlußkapitel des Werkes (XXVI—XXIX) beginnen mit den bekannten Worten, in denen sich Lessings Hochachtung vor Winckelmann und seinem Verständnis der antiken Kunst so unmittelbar und so uneingeschränkt ausspricht: 'Des Herrn Winckelmanns «Geschichte der Kunst des Altertums» ist erschienen. Ich wage keinen Schritt weiter, ohne dieses Werk gelesen zu haben . . . wo so ein Mann die Fackel der Geschichte vorträgt, kann die Speku-

lation kühnlich nachtreten.' Im übrigen betreffen diese Kapitel noch einmal die für uns erledigte Frage nach der Entstehungszeit der Laokoongruppe und einige andere Punkte der antiken Kunstgeschichte, über deren Erörterung der Unterricht ebenfalls hinweggehen darf, wenn auch vielleicht dem einen oder anderen die Erwähnung des borghesischen Fechters hier willkommen ist.

Schluß

Sollen wir also Lessings Laokoon im deutschen Unterrichte beibehalten? Ich glaube, nicht ein, sondern mehrere triftige Gründe sprechen dafür. Wir sind es unseren großen Dichtern schuldig, daß wir die Kenntnis und das Verständnis ihres Lebens und ihrer Werke uns lebendig erhalten und jeder neuen Generation mit auf den Weg geben. Diejenigen insbesondere, welche im XVIII. Jahrh. uns eine zweite Blüteperiode unserer Literatur geschenkt haben, haben zugleich unser nationales Empfinden neu gestärkt und ihm einen Rückhalt gegeben, der auch für die Zukunft, so hoffen wir, dazu beitragen wird, die Einheit unseres nationalen Lebens zu kräftigen und zu erhalten. In jenem glänzenden Aufschwunge des XVIII. Jahrh. ist Lessings Laokoon ein nicht wegzuwünschender Merkstein. Lessing verbreitet durch diese seine Schrift die Winckelmannschen Kunstanschauungen weiter, die, wie gezeigt, für Kunst und Literatur in gleicher Weise von Bedeutung werden sollten; er bringt in die Kunst und Literatur seiner Zeit frische Luft hinein und fegt hinaus, was darin zur Stagnation zu führen drohte, die allegorischen Darstellungen auf der einen Seite und die poetischen Schilderungen auf der anderen; er erklärt die Dichtungsweise Homers und bereitet Goethe den Weg. Wie die Zeitgenossen dankbar diese Bedeutung des Werkes anerkannten und was sie dem Verfasser für ihre geistige Bildung schuldig zu sein glaubten, haben wir aus den Worten Goethes gesehen.

Es wird das letzte Ziel der Laokoonlektüre sein, dies dem Schüler zum Bewußtsein und zur Erkenntnis zu bringen. Zunächst freilich wird es darauf ankommen, in ihm ein wirkliches Verständnis der Schrift anzubahnen. Und dies führt auf ein Zweites. Ist ein solches Verständnis in gemeinsamer Arbeit gewonnen, so ist damit an einem wertvollen Beispiel die Fähigkeit geübt, ein wissenschaftliches Werk nach seinen Grundgedanken richtig zu erfassen, und das muß gewiß eins der Ziele des Unterrichts auf unseren höheren Schulen sein, die zu dem noch weiter gehenden Unterricht der 'Hochschulen' die geistige Vorbereitung geben sollen. Wie sehr gerade Lessing geeignet ist, ein Führer zu scharfem, klarem Denken und einem ebenso scharfen und klaren Ausdruck für dieses Denken zu sein, ist ja bekannt; wir haben im obigen Veranlassung genommen, mit ein paar Beispielen aus dem Laokoon aufs neue daran zu erinnern. In dem knappen, präzisen Ausdruck, in der Schärfe der Beweisführung und in der meisterhaften Disposition größerer Gedankenmassen kann gerade sein Laokoon vorbildlich wirken.

Nur nebenbei mag darauf hingewiesen werden, wie notwendig zum Stile Lessings auch seine Gleichnisse gehören und wie treffend diese jederzeit sind.

Es ist nach einem glücklichen Ausdrucke Erich Schmidts eine durchsichtige Bildersprache, die nicht als glitzerndes Geschmeide, sondern als schöne Deutlichkeit leuchtet (Festrede zur Enthüllung des Berliner Lessing-Denkmals 1890). Für den Unterricht können sie gelegentlich eine gute Unterlage für die Erklärung des Wesens der Gleichnisse geben, und auch das wird ja nützlich und nötig sein, wenn man den Wert und die Schönheit von Vergleichungen und Bildern in den Werken unserer Klassiker dem Schüler zum Bewußtsein bringen will. Wie packend ist es z. B., wenn Lessing von einem Gemälde spricht, das jener erwähnten Forderung der Kunst gemäß den rasenden Ajax nicht darstellt, wie er blindlings unter den Herden wütet, sondern wie er nach Erkenntnis seiner wahnsinnigen Tat beschämt und zerknirscht dasitzt, und wenn Lessing nun lakonisch, ohne jede Verbindung, fortfährt: 'Man siehet den Sturm in den Trümmern und Leichen, die er an das Land geworfen.' Man glaubt in solchen Fällen den Dichter der Minna von Barnhelm und der Emilia Galotti zu hören.

Drittens endlich ist Lessings Laokoon eine wertvolle Grundlage für den Kunstunterricht, der ja in unserer Zeit eine besondere Beachtung und Pflege erfährt. In welcher Weise er hierzu dienen kann, auch nachdem manches daraus seine unmittelbare Bedeutung für uns verloren hat, anderes von der seitherigen Entwicklung der Kunst und Kunstwissenschaft überholt worden ist, das zu zeigen, war ja der Zweck der vorliegenden Zeilen. Lessings Laokoon ist bis in neuere Zeit wohl am meisten und besonders auf den Gymnasien geschätzt worden, weil er Homer genauer kennen lehrte, womit nicht gesagt sein soll, daß nicht auch der Abschnitt über die Laokoongruppe, weil er die erste Bekanntschaft mit einem antiken Kunstwerk vermittelte, gelegentlich zu einer nachhaltigen Wirkung gebracht worden sei. Dem gegenüber hat jetzt der letztere Abschnitt eine erhöhte Bedeutung gewonnen, weil das Bedürfnis einer regelmäßigen, nicht von dem zufälligen Interesse des Lehrers abhängigen Einführung in die Kunst immer lebendiger empfunden wird, und es ist damit die Frage an uns gestellt: Kann man diesen Teil des Lessingschen Werkes dazu gebrauchen oder nicht? Es muß dem Leser überlassen bleiben, zu entscheiden, ob er sich mit der Antwort, die wir gegeben und zu begründen versucht haben, einverstanden erklären will. —

Aber mag auch unsere Auffassung begründet sein, so dürfen wir uns doch nicht verhehlen, daß trotzdem die Angriffe auf Lessings Laokoon nicht aufhören werden. Sie werden immer wieder von der Seite einer modernen Kunstauffassung kommen, die sich als solche im Gegensatze zu der früher herrschenden fühlt. Es wird immer wieder Eindruck machen, wenn es heißt, daß die Schüler der Gegenwart in die jetzige Auffassung von der Kunst und ihren Zielen und in unser gegenwärtiges Wissen von dem geschichtlichen Entwicklungsgange der Kunst eingeführt werden sollen. Man wird sich schwerlich immer die Mühe geben zu untersuchen, ob nicht Lessings Laokoon dies leisten kann: der äußere Anschein, daß es nicht so ist, wird leicht überwiegen.

Will man also in Zukunft wirklich den Laokoon nicht als geeignet gelten

lassen, um in das Verständnis der Kunst einzuführen, so kann doch gerade sein Beispiel zeigen, was von einer Schrift zu fordern ist, die dies leisten soll. Sie muß in die Hauptfragen der Kunst einführen und, wenn auch die Geschichte der Kunst herangezogen werden soll, die Hauptgestalten aus derselben zeigen. Das haben — um auch einmal die Sache unserer Gegner zu führen — unsere deutschen Lesebücher für die Oberstufe bereits getan. Es sollen nur zwei von ihnen als Beispiele angeführt werden, ohne dieselben dadurch vor den anderen bewährten Lesebüchern für Prima auszeichnen zu wollen. Das bereits früher erwähnte Lesebuch von Spieß hat folgende Aufsätze zur Kunst: Winckelmann, Von der Grazie in Werken der Kunst — Goethe, Schönheit der höchste Zweck der Kunst — Schelling, Über Charakter und Schönheit, Anmut und Seele im Kunstwerk — H. Riegel, Entwicklungsstufen der Kunst — K. Schnaase, Die Skulpturen des Parthenon — E. Curtius, Der Hermes des Praxiteles — Goethe, Über Laokoon — H. Riegel, Aufkommen und Entwicklung der Gotik in Frankreich und Deutschland — L. v. Ranke, Blütezeit der italienischen Malerei — H. Grimm, Die sistinische Madonna — O. Jahn, Zur Würdigung Mozarts. Ein anderes deutsches Lesebuch, das für den Selektakursus des Mädchenunterrichts bestimmt ist, aber auch für die entsprechende Stufe der Knabenschulen alle Beachtung verdient, dasjenige von Margarete Henschke (Gera 1900) hat für unseren Zweck folgende vier Aufsätze: Das Schöne und die Kunst. Von Friedrich Theodor Vischer — Der Poseidonstempel von Pästum. Von Jakob Burckhardt — Die Verklärung Christi von Raphael. Von Karl Justi — Ernst Rietschel. Von Hermann Hettner. Vier gute Abbildungen vom Poseidonstempel, von der Verklärung Christi und vom Lutherdenkmal in Worms sind zur Unterstützung der Lektüre beigegeben worden. In bescheidenerem Maße hat von dem Lesebuch von Hellwig, Hirt und Zernial der Teil für Tertia drei Aufsätze über den dorischen Tempel und über die romanische und gotische Baukunst nach E. Curtius und W. Lübke. Auch hier sind auf mehreren Seiten Grundrisse, Details und ganze Ansichten von antiken und mittelalterlichen Baudenkmälern beigegeben worden.

Weniger geeignet scheint mir, wenigstens was den Hauptzweck des Kunstunterrichts angeht, die kleine Sammlung von Aufsätzen zur Kunst, die sich unter den Velhagen und Klasingschen deutschen Schulausgaben befindet. Sie dient mit mehreren anderen gleichartigen Bändchen (zur Literatur, zur Geschichte u. s. w.) dem Zwecke, das, was die bezeichneten Lesebücher zusammen und daher nicht immer handlich, billig und die Einführung in die Schule erleichternd bieten, in kleinen Abteilungen gesondert zu bringen. Insofern ist diese Zusammenstellung durchaus willkommen zu heißen und nicht minder nach Inhalt und Wert der darin vereinigten Aufsätze an sich. Wir lassen auch hier die Titel derselben folgen: Paul Schultze-Naumburg, Ziele moderner Kunst. — Cornelius Gurlitt, Stilgerecht oder stilvoll. — Henry Thode, Arnold Böcklin. — Rainer Maria Rilke, Worpswede. — Jakob von Falke, Delfter Fayencen. — Alfred Lichtwark, Palastfenster und Flügeltür. — Hermann Grimm, Schinkel als Architekt der Stadt Berlin. — Ferner: Emil Palleske, Der

Vortrag von Balladen; Heinrich Adolf Köstlin, Friedrich Silcher, der Meister des Volksliedes; Paul Marsop, Johannes Brahms. Aber gerade das, was uns nötig scheint, die Einführung in die wichtigsten Erscheinungen der Kunst und in die entscheidenden Fragen derselben, kommt hier unserer Ansicht nach nicht ganz zur Geltung. Sie wird von demjenigen bevorzugt werden, der ausschließlich das modernste Kunstempfinden angepflanzt sehen möchte; auch der Privatlektüre wird sie gewiß zu empfehlen sein. Aber die Schule, die ihrem Wesen nach nicht allzusehr der Strömung des allerneusten Tages sich hingeben darf, hat unseres Erachtens zunächst die Erkenntnis desjenigen zu vermitteln, was durch die Zeit bewährt und vor andern ausgesondert ist.

Es würde also nicht an Unterlagen für die heutzutage so sehr gewünschte Einführung in das Verständnis der Kunst fehlen. Ein Zweites freilich, was von einer solchen Einführung verlangt werden muß, ist, daß sie die Entwicklung der Begriffe geben, nicht diese selbst fertig und dogmatisch überliefern soll. Ein Lehrbuch der Ästhetik, und wäre es auch ein noch so kleines, wird geringen Wert haben, und ebenso ein Aufsatz, der uns nur die maßgebende Meinung des Verfassers, das Endresultat seines Denkens gibt. Der Schüler soll vor den Kunstwerken selbst empfinden lernen und hernach über den Grund seiner Empfindungen sich klar zu werden suchen. Ich fürchte, man wird nicht leicht ein ästhetisches Werk oder eine ästhetische Abhandlung, auch nicht unter den eben angeführten, finden, welche dies in gleicher, das Interesse des Schülers ebenso lebhaft anspannender Weise tut wie Gotthold Ephraim Lessings Laokoon. Wie Platons Werke neben ihrem Inhalt uns unersetzlich sind als ein Mittel, um in die Werkstatt des philosophischen Denkens einzuführen, so wird Lessings Laokoon immer seinen Wert behaupten als eine ästhetisch-kritische Studie, die uns in den inneren Verlauf des ästhetischen Empfindens und Vorstellens mit vollkommener Klarheit hineinsehen läßt. Wir empfangen unter Lessings Leitung nicht, sondern wir gewinnen uns selbst die Erkenntnis; er macht, um wiederum mit einem Worte Erich Schmidts zu sprechen, seinen Leser aus einem Hörer zu einem Finder.

Eins freilich wird bei aller Einführung in die Kunst hinzukommen müssen, mag sie auf Grund von Lessings Laokoon oder auf anderer Grundlage versucht werden: das Verständnis und das Interesse des Lehrers. Ist dies vorhanden — und die Gegenwart bietet ja viel mehr und leichtere Gelegenheit, dies bei dem Lehrenden selbst zu erwecken, als eine frühere Zeit —, so wird die Liebe des Lehrers zu seinem Gegenstande auch die Liebe des Schülers wecken, und unter dieser Bedingung wird man auch über Schwierigkeiten, wie sie Lessings Laokoon gewiß bietet, mit leichter Mühe hinweg kommen. Es ist ein hartes Gestein, aber wer nur ernsthaft und gern will, dem werden die Erzadern sich öffnen, und er wird wertvolles Metall zutage fördern.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Dr. Fr. W. Foerster-Zürich, Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin, Reimer 1905. XVI, 740 S.

Dem Rezensionsexemplar war ein Heftchen von Besprechungen beigegeben, betitelt: 'Hohe Worte der Zustimmung und Begeisterung.' Darin sind Auszüge aus katholischen und evangelischen, orthodoxen und sehr liberalen, konservativen und sozialdemokratischen Blättern enthalten. Nun macht, wenn man ein Buch ernsthaft beurteilen soll, so ein beigegebenes Heftchen mehr Verstimmung als Stimmung. Es wirkt wie aufdringliche, täuschende Reklame, die ja leider im Buchhandel nicht ganz ungebräuchlich ist. Allein je weiter man sich in das Buch hineinliest, um so mehr Hochachtung bekommt man vor dem bedeutenden Wissen und Können und der edeln Gesinnung des Verfassers. Und hat man das Buch ausgelesen, so sagt man sich: Das ist nicht eine Arbeit der gewöhnlichen Sorte, keine unkindliche, frömmlerhafte Moralpaukerei. Soviel man in Kleinigkeiten und in wichtigen Fragen vom Verfasser abweichen mag, es ist wirklich, wie es in einzelnen Besprechungen heißt, ein Buch, das jedem Erzieher zum Gewissensbuche wird, geeignet, ihn darauf aufmerksam zu machen, wie man sich selbst zu erziehen hat, ehe man an die Erziehung der Kinder herangeht, ein feines, gutes Buch, das einen klein macht und vorwärts bringt.

Dies zur Einleitung. Ich will nun nach einer knappen Inhaltsangabe erst ausführen, worin ich anderer Meinung bin wie Foerster, und dann die wichtigsten Punkte herausheben, bei denen ich dem Verfasser freudig zustimme und danke.

Der erste Teil bringt die theoretische Einführung: Einleitung, allgemeine Gesichtspunkte, ethische Gesichtspunkte für verschiedene Lehrfächer, Schulleben und Moralpädagogik, Jugendlehre im Hause, Religionslehre und ethische Lehre, Überblick über moralpädagogische Versuche und Erfahrungen in Amerika, England, Frankreich und der Schweiz, die Vorbereitung des Lehrers. Im zweiten Teile folgen Beispiele und Erläuterungen. Foerster bildet dabei die Abschnitte Selbsttätigkeit, Selbstbeherrschung, die Herrschaft über den Magen, Gewohnheiten, Selbsterkenntnis, Entdeckungen, die Macht des kleinsten, das soziale Leben, Verantwortlichkeit, Erziehung zur Selbständigkeit, Rettung, Demut, Eltern und Kinder, die Rückwirkung unseres Tuns auf uns selbst, zur Psychologie und Pädagogik der Arbeit, der Schutz der Schwachen, Menschenliebe. Das Verzeichnis der Beispiele für die Selbstbeherrschung mag zeigen, wie Foerster den Stoff zusammenträgt und zurechtmacht: 1. Wozu braucht man Selbstbeherrschung? 2. Stammt der Mensch vom Affen ab? 3. Der Kampf mit der Zunge. 4. Der Einfluß des Geistes auf den Körper. 5. 'Nun gerade nicht.' 6. Schlechte Launen. 7. Blumenblüte und Mädchenblüte. 8. Die kostbare Geige. 9. Es zog eine Hochzeit den Berg entlang. 10. Wie soll man Böses vergelten? a) Die Ohrfeige. b) Der tote Frosch. 11. Der Sieg des Menschen über die Naturgewalten. 12. Wie man Sklave wird. 13. Die größte Kraft. 14. Wie kann man sich selbst beherrschen? a) Herrschaft über das Lachen. b) Herrschaft über Hunger und Durst. c) Herrschaft über die Schlafsucht. d) Herrschaft über den Zorn. e) Herrschaft über die Wasserscheu. 15. Ein Schuß frei. Als dritter Teil kommt dann eine sexuelle Pädagogik — die erste Aufklärung, ethische Gesichtspunkte für die Beziehungen der Geschlechter, direkte Besprechungen mit jungen Leuten —, darnach 4. die Anordnung des Lehrstoffes — der ethische Unterricht in der Schule, einige andere Gelegenheiten zu ethischer Unterweisung, die Zukunft der ethischen Jugendlehre —, 5. Einwände und Schwierigkeiten — die Schule des Lebens, die Bedeutung des guten Beispiels, Erziehung und angeborene Anlagen, Pathologie und

Moralpädagogik —, und endlich 6. ein Anhang: Bemerkungen über die Strafen der Kinder, Hilfsliteratur für die ethische Jugendlehre.

Nun also zunächst, was mir nicht gefällt. Ich warne die Benutzer des Buches vor den Vergleichen und Wortspielen im Geschmack der Heilsarmee. Diese wirken gar zu leicht lächerlich und schaden dann, statt zu nützen. Beispiele werden schnell zeigen, was ich meine. S. 323: 'Ich sah einmal in den Fliegenden Blättern eine Wurstmaschine gezeichnet. Oben wurde ein Schwein hineingesteckt, unten kam eine Wurst heraus. Genau so schnell werden oft Aussprüche verarbeitet, wenn sie durch zwei oder drei Menschen hindurchgehen, besonders, wenn diese Menschen noch eine Abneigung haben gegen den, der das Wort gesagt hat. Solche Menschen sind wahre Wurstmaschinen.' S. 405: 'Schmutziges Reden ist auch so eine Art Influenza.' S. 406: 'Mit den Wölfen muß man heulen. Wahrlich, wenn dieses Sprichwort die Weltgeschichte regiert hätte, dann wäre sie wirklich nicht viel mehr als ein Wolfsgeheul.'

Aus der gleichen Quelle kommen die übertriebenen Forderungen, bei denen der Schüler sich sagen muß: 'So schlimm ist die Sache nicht gemeint. Da darf ich ein gut Teil davon abziehen, und ich kann mit geringeren Tugendleistungen immer noch sehr zufrieden sein. Ja, buchstäbliche Erfüllung dieser Vorschriften würde mich lächerlich machen.' So finden wir S. 407/8 das Beispiel von dem braven Knaben, der für die Mutter mit dem Handkorb einkaufen geht und gerade die Zeit dazu heraussucht, wo er sich durch einen Knäuel spottender Kameraden hindurcharbeiten muß. Ein Junge, der die Sache so einrichtete, wäre doch für seine gesund urteilenden Kameraden höchstens ein Tugendprotz. Bei einigen Beispielen wird mancher Schüler sich sogar sagen: 'Meine Angehörigen und ich, wir sind die rechten Tugendhelden. Uns müßte es eigentlich in der Welt viel besser gehen.' Das kommt daher, daß viele der Geschichten in den moralpaukenden Lesebüchern, von deren Geschmack Foerster doch nicht ganz unabhängig ist, für Arme geschrieben, den harten Reichen mit allen Sünden behaftet sein lassen, dem Armen aber einen gewissen Hochmut und den herausfordernden Anspruch auf Mitleid beibringen. So wird S. 348 der Kohlenarbeiter im Bergwerk als der unglücklichste Arbeiter geschildert. Dazu ist eine, sagen wir stark gefühlsduselige Schilderung eines Bergwerkbesuches gegeben. Und schließlich lesen wir die Forderung S. 349: 'Solange er zum Austausch dafür lebendige Menschen in das Dunkel der Erde hinabschicken muß, daß sie hart und rußig werden an Leib und Seele wie die Steinkohle selber — solange hat der menschliche Geist noch nicht seine größten Triumphe gefeiert. Erst wenn derjenige, der in Schmutz und Finsternis schaffen muß, dafür doppelt belohnt wird durch freie Zeit zum Aufenthalte in Sonne und Licht und gefeiert wird durch das Geschenk eines behaglichen Hauswesens und teilnehmen darf an Schönheit und Wissen — erst dann ist der Mensch wahrhaft der König der Erde geworden.' Erstens ist der Bergmann sicher nicht der unglücklichste Mensch der Welt, zweitens wäre ihm mit der Erfüllung der aufgestellten Forderungen gar nicht gedient, drittens braucht ja niemand Bergmann zu werden, dem der Beruf zu schrecklich erscheint, viertens würden dann die Kohlen unerschwinglich werden, fünftens würde ein in wissenschaftlichen oder ästhetischen Interessen aufgehender Mann sich nicht dem Bergmannsberufe widmen u. s. w. u. s. w. Schreibtischidealismus, der den Moralunterricht leicht zur Lüge macht. Unglücklich erscheint mir auch die moralische Übertrumpfung von Max und Moritz S. 96. Da werden die Kinder aufgefordert, einen Streich auszudenken, womit dem Schneider Meck oder der Witwe Bolte eine Freude gemacht würde. Die Schüler und Schülerinnen haben Foerster vorgeschlagen, man solle ihm einen Feldblumenstrauß bringen und ihr ein viertes Huhn schenken. Die Vorschläge sind gut, aber warum der Umweg über Max und Moritz? Zur lehrhaften Behandlung taugt eine Buschiade doch nicht. Das Kind genießt sie als Scherz. Ob man sie dem Kinde überhaupt bieten soll, ist dem Takte des Hauses zu überlassen.

Eine große Gefahr sehe ich in dem systematischen Unterrichte über die Fehler, vor denen man sich hüten soll. Die Schüler werden auf Verstöße erst hingewiesen, auf die sie von selbst nicht kommen würden. Für den Alltagsbetrieb taugt überhaupt der Moralunterricht nicht. Er verhärtet statt das Urteil zu verfeinern, und die Beispiele verleiten zum Pharisäertum.

Unter den Strafen, S. 700 ff., mißfallen mir das Strafbett und das Strafzimmer. Dadurch werden Verstocktheit, Unehrlichkeit bei der erzwungenen Abbitte, geschlechtliche Verirrungen hervorgerufen.

Der Grundgedanke der von Foerster gelehrten Erziehungs- und Strafweise, daß die Kinder vom Guten überzeugt und so vom Bösen abgeschreckt werden sollen, hat ja viel Bestechendes. Es ist der alte sokratische Gedanke von der Lehrbarkeit der Tugend. Vergessen aber ist unter anderem dabei, daß die Erziehung es nicht mit Erwachsenen zu tun hat, sondern mit Kindern, die die ethische Kraft noch nicht haben können, die da von ihnen gefordert wird, mit Kindern, die bei Zeiten sich austoben und anrennen, aber auch wider ihre jugendliche Einsicht gehorchen lernen müssen, damit sie nicht in späteren Jahren aus einer tugendhaften Tantenerziehung herauskommend um so gefährlicher über die Stränge schlagen.

Aber nun ist's reichlich genug des Tadels. Es sind ja eigentlich Kleinigkeiten, die ich herausgegriffen habe, Mängel, wie sie bei einem so groß angelegten Werke im ersten Wurfe allemal sich zeigen werden. Und wenn ich ihre Beseitigung anrege, so glaube ich damit dem Herrn Verfasser einen Dienst zu erweisen. Hauptsächlich will ich ja das schöne Buch loben, recht von Herzensgrund loben ob des edlen Geistes, aus dem heraus es geschrieben ist, und dabei kann ich nur die Hauptsachen herausheben, wenn die Besprechung nicht übermäßig anwachsen soll.

Vor allen Dingen fordert Foerster, daß der Erzieher selbst, ehe er die Moralanforderungen an die Jugend stellt, sich zu Verständnis und Betätigung derselben durcharbeiten soll. Das erscheint selbstverständlich, ist aber schon eine große Forderung.

Hilft das Buch vielen erwachsenen Lesern zu dieser Selbsterziehung, so hat es schon viel Gutes gewirkt. Denn wo Überzeugung und Lehre beim Erzieher nicht in Einklang stehen, kann er auch nicht die rechte Wirkung ausüben. Für den Lehrer gilt F. als Forderung, was er in einem Abschnitte von der Freundschaft sagt, S. 310: 'Wer also von euch gern einen rechten, treuen Freund oder eine Freundin gewinnen möchte, dem hilft keine Verstellung etwas — nein, er muß das wirklich werden, was er scheinen möchte. Das kann er nur, wenn er sich im innersten Herzen edle und schöne Gewohnheiten heranbildet. Die werden durch sein ganzes Leben hindurchleuchten und ihm Vertrauen und Liebe gewinnen.' Die zweite Hauptforderung ist der Altruismus, die Nächstenliebe, die Forderung, sich bei jeder Handlung zu fragen: 'Nütze ich damit dem Nächsten?' Das ist eine herrliche Forderung, die höchste wohl für den Verkehr der Menschen untereinander, und daß schon früh die Kinder in ihnen verständlicher Weise darauf hingewiesen werden, ist vortrefflich. Gut erscheint mir auch die Warnung vor Überschätzung des Wissens und der Kunst in der Schule. Daß diese beiden Warnungen unmodern sind, erhöht mir ihren Wert. Und wer die Abschnitte nachliest, wird sich überzeugen, daß nicht etwa Verdummung und Kunstfeindschaft damit gepredigt werden, sondern der Wert der Charakterbildung gegenüber Wissenshalbbildung und verweichlichender Kunstschwärmerei betont wird.

Der Verfasser ist von edler Ehrfurcht vor der Religion erfüllt und zeigt ein großes Geschick in der Behandlung biblischer Stoffe — S. 112 ff. Die Auswahl und die Behandlung der Beispiele bekunden des Verfassers schöne dichterische Begabung.

Was soll ich noch viele Worte machen? Ich kann jedem nur raten, das Buch zu lesen und sich daran zu freuen. So wird es auch bei uns, wo der methodische Moralunterricht keine Stätte hat und hoffentlich auch nicht eingeführt werden wird, reichen Segen stiften. Und mit diesem Wunsche will ich schließen.

Wilhelm Becher.

1. Turm an der Ostseite der Akropolis von Priene (nach Wiegand und Schrader, Priene)

2. Theater in Priene von der Akropolis gesehen (nach Wiegand und Schrader, Priene)



EIN GANG DURCH DIE NEUESTE LITERATUR ZUM UNTERRICHT IN DER PHILOSOPHISCHEN PROPÄDEUTIK

Von Max Nath

In den letztvergangenen Jahren, 1903 und 1904, ist die Frage nach Wert und Art des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik öfter als früher der Gegenstand literarischer Veröffentlichungen und fachmännischer Besprechungen gewesen; auch die Programmliteratur der höheren Lehranstalten hat sie häufiger als sonst erörtert. Seit dem Erscheinen der neuen Lehrpläne von 1901 herrscht auch auf diesem Gebiete des höheren Unterrichts ein bewegtes Hin und Her der Ansichten und Forderungen, deren augenblicklichen Stand im Zusammenhange gedrängt und übersichtlich zu betrachten nicht ganz des Interesses entbehren dürfte. Welcher Weg zur Lösung der Schwierigkeiten sich vielleicht finden läßt, soll am Schlusse kurz gekennzeichnet werden.

An drei Stellen haben im Jahr 1903 die Leiter höherer Lehranstalten Preußens auf amtliche Anregung über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik verhandelt[1]), auch die zwölfte Jahresversammlung des Gymnasialvereins[2]) hat in Halle im Herbst 1903 sich mit ihm beschäftigt. Im Jahre 1904 hat der unermüdliche Vorkämpfer für die Pflege dieses Unterrichtsfaches, hat Rudolf Lehmann ein Lehrbuch der philosophischen Propädeutik herausgegeben und zugleich damit eine didaktische Studie über Wege und Ziele derselben veröffentlicht.[3]) Dasselbe Jahr brachte die zweite Auflage von

---

[1]) 1. Über die Pflicht der höheren Schulen, in die Philosophie einzuführen a) durch propädeutischen Unterricht in den Grundbegriffen der Logik und Psychologie, b) durch Erörterung geeigneter Stoffe in der Schriftstellerlektüre und im übrigen Unterricht (IX. Dir.-Versammlung in Sachsen 1903, Berichterstatter Rektor Prof. Dr. Muff und Rektor Dr. Rausch). Bd. 64. — 2. Wie können die verschiedenen Unterrichtsfächer der oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden? (VIII. Dir.-Versammlung in der Rheinprovinz 1903, Berichterstatter Dir. Prof. Scheibe und Dir. Prof. Dr. Schwertzell), Bd. 65. — 3. Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden? (XIV. Dir.-Versammlung in Pommern 1903, Berichterstatter Dir. Prof. Dr. Jonas und Dir. Prof. Dr. Graßmann). Bd. 66.

[2]) Rektor Dr. Seeliger, Wie ist der Unterricht in der philosophischen Propädeutik am besten zu erteilen? (Das humanistische Gymnasium, Jahrgang 15, Heft 1 S. 29—37).

[3]) Rudolf Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik. Berlin 1904. Reuter & Reichard. 1,20 Mk. — Lehrbuch der philosophischen Propädeutik. Ebenda. 3,50, geb. 4,50 Mk.

Schulte-Tigges bekanntem Lehrbuch[1]) und die Vollendung desjenigen von Otto Willmann[2]), und A. Gille hat seiner Abhandlung in den Lehrgängen und Lehrproben[3]) ein philosophisches Lesebuch[4]) folgen lassen. Mögen endlich auch von den bezüglichen Arbeiten in den Beilagen zu den Jahresberichten[5]) manche ihre Entstehung den Vorbereitungen für die Direktorenversammlungen, wie sie in den Verhandlungen der Lehrerkollegien beschafft werden, ihre Entstehung verdanken, so finden sich doch auch andere, denen nach der Lage der Umstände dieser Ursprung nicht zugeschrieben werden kann.

Die Verhandlungen der Direktorenversammlungen haben ausnahmslos der höheren Schule die Verpflichtung zugesprochen, ihre Zöglinge in die Philosophie einzuführen. Konnte die Fassung des Themas für Sachsen die Frage offen lassen, ob die Verpflichtung zu diskutieren oder als vorliegend anzuerkennen sei, so hat die Versammlung sich für die letzte Auffassung entschieden und sie in ihrem ersten Leitsatz ausgesprochen. Für Pommern war von vorn herein in der Fragestellung die Verpflichtung festgestellt, und die Konferenz hat ihr sich angeschlossen. Die Rheinprovinz endlich hat gleichfalls eine Aufgabe der Schule als vorliegend bezeichnet, obwohl das Thema hier von einer Pflicht nicht gesprochen hatte.

Über diesen Hauptpunkt scheint also Einigkeit vorzuliegen, freilich eine

---

[1]) August Schulte-Tigges, Philosophische Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage. 2. verbesserte u. vermehrte Auflage. Berlin 1904. Georg Reimer. Geb. 4,80 Mk.

[2]) Otto Willmann, Philosophische Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium. I. Logik. II. Empirische Psychologie. Freiburg i. Br. 1901 u. 1904. 1,80 bezw. 2,40, geb. 2,20 bezw. 2,90 Mk.

[3]) A. Gille, Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip? Ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik in der Schule (Lehrproben und Lehrgänge 1903, Heft 1 [der ganzen Reihe 74. Heft]).

[4]) A. Gille, Philosophisches Lesebuch in systematischer Anordnung. Halle a. S. 1904. Buchhandlung des Waisenhauses. 2,00, geb. 2,50 Mk.

[5]) Walter Schmidt, Die philosophische Propädeutik im physikalischen Unterricht. (Düren, Realgymnasium 1904. 8°. 17 S.). — Johannes Thiede, Eine von der Naturerkenntnis ausgehende propädeutische Behandlung der Philosophie in der Schule (Köslin, Gymnasium 1904. 8°. 34 S.). — Hupfeld, Wie kann der evangelische Religionsunterricht in den oberen Klassen für die philosophische Vorbildung der Schüler nutzbar gemacht werden? (Elberfeld, Gymnasium 1904. 4° 20 S.) — Robert Veltman, Die Welt als Inhalt des Bewußtseins. Ein Versuch, Resultate der neueren Philosophie für den Unterricht in den oberen Klassen höherer Lehranstalten nutzbar zu machen (Kalk, Progymnasium 1904. 4°. 7 S.). — Reinhold Biese, Erkenntnisse und Lebensweisheit in Aphorismen. Für die Zwecke philosophischer Vorbildung ausgewählt (Essen a. Rh., Gymnasium 1904. 8°. 24 S.) — Fritz Walter, Physikalischer Dogmatismus (Berlin, Franz. Gymnasium 1904. 4°. 33 S.). — Dippe, Atomismus, Dynamismus und Energetik als Prinzipien der Naturphilosophie (Soest, Archigymnasium 1904 4°. 18 S.). — Rudolf Mischer, Auf der Grenze von Naturwissenschaft und Philosophie (Seehausen i. A. 1903. 4°. 14 S.). — Ernst Hermann, Die Elemente der Philosophie zum Gebrauche an Mittelschulen. 3 Teile (Baden-Baden, Großherzogl. Gymnasium 1902—1904. 4°. 46, 36, 32 S.). — Grube, C., Der Unterricht in der Philosophie (Gelehrtenschule des Johanneums in Hamburg 1903. 4°. 30 S.). — Oskar Henke, Beiträge zum Unterricht in der philosophischen Propädeutik (Bremen, Gymnasium 1904. 8°. 27 S.).

Einigkeit der Majoritäten. Denn es ergibt sich aus den Berichten, daß wenigstens aus den Kreisen der vorberatenden Lehrerkollegien auch abweichende Stimmen laut geworden sind.

In gleicher Weise haben alle drei Versammlungen es als nötig bezeichnet, daß die Aufgabe nicht allein durch einen mehr oder weniger ausgedehnten Unterricht in der sogenannten 'philosophischen Propädeutik' erledigt werde, daß vielmehr auf allen Stufen des Unterrichts ein jedes Fach an ihrer Lösung mitzuarbeiten habe. 'Zur Lösung der praktischen Aufgabe der philosophischen Vorbildung können und müssen um ihrer selbst willen alle Fächer, auch in den mittleren und unteren Klassen, beitragen' (Rheinpr., Ls. 6). 'Alle Unterrichtsfächer haben, jedes in seiner Weise und nach seiner Eigentümlichkeit, einen Anteil an der philosophischen Unterweisung' (Pm., Ls. 2). Ebenso bezeichnet Sachsen (Ls. III b) als zweiten Weg 'die entsprechende Verwertung der übrigen Lehrfächer'. Wenn so dem gesamten Unterricht die Aufgabe philosophischer Vorbildung gestellt wird, so verlangt zwar Sachsen daneben noch einen besonderen zusammenhängenden Unterricht (III a), will ihm aber doch nur eine verhältnismäßig geringe Ausdehnung, ein Vierteljahr der Prima, zugestehen (Ls. VII). Von Pommern wird er nur als wünschenswert, in der Ausdehnung von etwa 20 Stunden, bezeichnet (Ls. 14), die Rheinprovinz hält ihn für 'nicht nötig', wenngleich zugegeben wird, daß eine zusammenfassende Behandlung der in den einzelnen Unterrichtsfächern gelieferten Beiträge auf der Oberstufe sie für die philosophische Vorbildung nutzbar machen werde (Ls. 8).

Daß die Höherwertung der aus den besonderen Unterrichtszweigen fließenden Anregungen und Belehrungen, die früher wohl auch in einzelnen literarischen Veröffentlichungen zutage getreten war[1]), jetzt in so weiten Kreisen der Lehrerschaft Anhang gefunden hat, kann als ein Fortschritt bezeichnet werden. Allerdings liegt die Vermutung nicht fern, und sie wird gewiß von den Freunden eines besonderen Unterrichts ins Feld geführt werden, daß vielleicht die Verlegenheit, die für ihn nötige Zeit zu beschaffen, die Leiter der Lehranstalten zu dieser Hervorhebung des Wertes der gelegentlichen Belehrungen in den einzelnen Unterrichtsfächern habe kommen lassen. Aber wohl mit Unrecht. Die Art, in der auf den drei Versammlungen die Aufgabe der philosophischen Vorbildung umschrieben worden ist, zeigt, daß ein besonderer Unterricht, sei es in der früher üblichen, sei es in einer erweiterten Form, ihr nicht völlig gerecht werden könnte. Die Rheinprovinz weist hin auf 'die Notwendigkeit innerer Verknüpfung der verschiedenen Fachkenntnisse, der Klärung der infolge mannigfacher Einflüsse die Schüler beschäftigenden philosophischen Gedanken und Fragen, der Beihilfe zur Entwicklung der Fähigkeit, die wichtigsten Probleme des Lebens richtig zu beurteilen und über die Stellung zu ihnen selbständig zu entscheiden' (Ls. 2). Die philosophische Vorbildung soll 'zu selbständigem und methodischem Denken erziehen und das Interesse für ein auf

[1]) Man vgl. z. B. L. Schulze, Die Lektüre von Ciceros philosophischen Schriften in Prima und die Aufgabe der philosophischen Propädeutik. Beilage zum Jahresberichte des Gymnasiums zu Landsberg a. W. 1889.

einheitlicher Grundanschauung beruhendes Erkennen der Dinge wecken' (Ls. 1). Hiermit deckt sich in allem Wesentlichen die Fassung, die Sachsen für die Aufgabe der philosophischen Vorbildung gewählt hat. Sie soll (Ls. II)

a) dem natürlichen philosophischen Erkenntnisverlangen des reiferen Schülers möglichst entgegenkommen,
b) längst geübte geistige Tätigkeiten zum Bewußtsein bringen und Gesetz und Zusammenhang in ihnen nachweisen,
c) die getrennten Wissenschaftsgebiete in einer höheren Einheit verbinden,
d) Interesse für weitergehende wissenschaftliche, insbesondere philosophische Studien wecken,
e) eine idealistische Betrachtung der Dinge anbahnen,
f) in die überlieferte wissenschaftliche Terminologie einführen.

Auch dieser letzte Punkt ist übrigens von der Rheinprovinz, neben der Vermittlung einiger Haupterscheinungen aus der Geschichte der Philosophie, in Ls. 1 als unentbehrliche Nebenaufgabe bezeichnet worden. In etwas allgemeineren Wendungen, aber in sachlicher Übereinstimmung hält sich die Fixierung der Aufgabe in der Pommerschen Versammlung. Es ist 'das Denken der Schüler auf das Allgemeine zu richten', sie sind 'auf den Zusammenhang aller Einzelerkenntnisse hinzuweisen, zum Nachdenken über philosophische Fragen anzuregen, und dadurch zugleich gegen philosophische Irrlehren zu wappnen' (Ls. 1).

Es ist begreiflich, wenn bei dieser Weite der Aufgabe mehr Bedeutung einem in philosophischem Geiste erteilten Unterricht in allen Fächern und auf allen Stufen beigelegt wird als einem besonderen Unterricht in der philosophischen Propädeutik. Wie die Aufgabe gefaßt ist, kann sie schlechterdings nur gelöst werden durch ein bewußtes und geordnetes Zusammenwirken sämtlicher Unterrichtsfächer. Wird sie durch planmäßige und einmütige Arbeit aller Lehrer der Anstalt ihrer Lösung entgegengeführt, so tritt allerdings die Bedeutung einer besonderen Unterweisung zurück. Sie wird nicht abzulehnen, sie wird im Gegenteil immer als wünschenswert zu bezeichnen sein, aber sie kann die Aufgabe nur dann fördern, wenn die einzelnen Fächer, jedes an seiner Stelle, vorgearbeitet haben. Ohne diese Vorbereitung wird sie in der Luft schweben und fruchtlos bleiben. Dagegen wird ihr Fehlen, wenn anders die allgemeinere Aufgabe mit Erfolg in Angriff genommen ist, zwar zur Folge haben, daß eine letzte Sichtung und Ordnung der erworbenen Kenntnisse und Gedanken vermißt wird, aber das Wichtigere, die Anregung zu philosophischem Denken und das Lebendigwerden philosophischen Interesses, wird auch ohne sie erreicht werden können.

Die Leitsätze der Direktorenverhandlungen befassen sich dann weiter hauptsächlich mit genauerer Bestimmung des Anteils, der den Lehrfächern für die Lösung der gestellten Aufgabe zukommt. In den wesentlichen Punkten herrscht Übereinstimmung, und nur die äußere Fassung bietet eigentlich die Veranlassung zu etwas abweichenden Bestimmungen. Während nämlich Pommern und die Rheinprovinz die einzelnen Fächer daraufhin betrachten, in welchem Maße sie für die philosophische Vorbildung in Betracht kommen können, weist Sachsen

den verschiedenen philosophischen Disziplinen diejenigen Lehrfächer zu, aus denen vor den übrigen Anknüpfungen für sie zu entnehmen sind. So kommt es, daß hier die Festsetzungen im Allgemeinen bleiben.

Den Religionsunterricht nimmt Sachsen für die Ethik, Metaphysik und Erkenntnislehre in Anspruch, Pommern zur Behandlung psychologischer und ethischer Begriffe, sowie zu einer kurzen Einführung in die späteren griechischen, die scholastischen und z. T. in die neueren philosophischen Anschauungen, die Rheinprovinz daneben auch noch für den Nachweis der Vereinbarkeit eines religiös-sittlichen Inhalts mit den Vernunftprinzipien. — Den sprachlichen Fächern erteilt die Rheinprovinz die doppelte Aufgabe, einmal nach der grammatisch stilistischen Seite in Wortbildung, Bedeutungslehre, Satzlehre, Darstellungskunst die psychologischen und logischen Vorgänge nachzuweisen, anderseits in der Lektüre bei der Berührung logischer, psychologischer, ethischer und ästhetischer Fragen und solcher, die sich auf die Geschichte der Philosophie beziehen, die Gelegenheit zu philosophischer Belehrung zu ergreifen (Ls. 7 b). Mit dieser Bestimmung der Aufgabe deckt sich, was dazu die Leitsätze 7—9 der Pommerschen Versammlung sagen. — Der Geschichtsunterricht soll durch Hinweisungen auf den Zusammenhang philosophischer Richtungen mit politischer und Kulturgeschichte sich an der Lösung der Aufgabe beteiligen (Rhpr., Ls. 7 e); dazu fügt Pommern noch die Vermittlung ethischer Ideen und die Förderung der Denktätigkeit im allgemeinen (Ls. 10). — Von der Erdkunde spricht nur die Pommersche Versammlung. Sie bezeichnet sie als 'reich an philosophischen Anregungen'. Sie stellt sich mit diesem Leitsatz 11 auf die Seite des Mitberichterstatters, während der Berichterstatter selbst die Ansicht ausgesprochen hatte, daß der Unterricht in der Erdkunde 'nur wenig Gelegenheit zu philosophischer Unterweisung' biete. — Die Wichtigkeit des mathematischen Unterrichts für die logische Schulung und nicht minder für die Vermittlung des Verständnisses einer Anzahl allgemeiner Begriffe heben Pommern (Ls. 12) und die Rheinprovinz (Ls. 7 c) gleichmäßig hervor. — Auch bezüglich der Naturwissenschaften werden die beiden Richtungen, in denen sie der philosophischen Vorbildung Vorschub leisten können — sofern sie erstens die Bedingung und Methoden der fortschreitenden Erkenntnis wie auch die Grenzen des Naturerkennens zum Bewußtsein bringen und zweitens die physiologische Grundlage der Psychologie liefern —, gleich stark betont (Pommern, Ls. 13, Rheinprovinz, Ls. 7 d). Die Pommersche Versammlung geht noch genauer auf die Bedeutung ein, die dieser Unterricht für die Bildung einer allgemeinen wissenschaftlichen Weltanschauung haben kann — auch hier gegenüber der kürzeren Fassung der These des Berichterstatters der die Einzelheiten hervorhebenden des Mitberichterstatters sich anschließend.

Der Übereinstimmung der drei Versammlungen über die materiale Aufgabe der philosophischen Vorbildung entspricht eine gleiche hinsichtlich der Behandlungsart dieses Unterrichts. Er 'soll auf den Erwerb deutlicher Vorstellungen und klarer Begriffe seitens der Schüler hinarbeiten' (Pommern, Ls. 3). Er hat bei der Entwicklung philosophischer Gesichtspunkte überall an die Er-

fahrung und an bereits gewonnene Vorstellungskreise anzuknüpfen, nicht in dogmatischem, akademischem Vortrage, sondern in entwickelndem, dialogischem, möglichst ungezwungenem Verfahren (Pommern, Ls. 3; ebenso Rheinprovinz, Ls. 3 und 4, Sachsen, Ls. X).

So weit nun daneben noch ein besonderer Unterricht in der philosophischen Propädeutik in Frage kommt, wollen Sachsen und Pommern ihn auf die Logik und Psychologie beschränkt wissen. Die Rheinprovinz, ihrer Stellungnahme zu dieser Frage entsprechend, äußert sich über seine Ausdehnung gar nicht (Ls. 8). Sachsen und Pommern aber heben hervor, daß 'kein geschlossenes System, sondern nur ein Abriß der faßlichen, grundlegenden und für die Schüler wissenswerten Begriffe zu geben' sei (Sachsen, Ls. XI), daß auch dieser Unterricht 'unter stetiger Anlehnung an die in den einzelnen Unterrichtsfächern erzielten Ergebnisse und unter Vorführung möglichst vielseitigen Beispielmaterials die Hauptpunkte der Logik und die wichtigsten Lehren der empirischen Psychologie behandeln' soll (Pommern, Ls. 14). Beide Versammlungen wollen dabei 'ein gelegentliches Eingehen auf schwierigere philosophische Probleme' nicht ausschließen, 'sei es, um durch sie ein tieferes Interesse für philosophische Fragen zu erwecken, sei es, um den aus den Schülerkreisen etwa hervortretenden Anregungen gerecht zu werden' (Pommern, Ls. 14, Sachsen, Ls. XI). Sachsen schließt aber ausdrücklich eine besondere Unterweisung in der Geschichte der Philosophie, in der Metaphysik, der Ästhetik, der Erkenntnislehre und der Methodologie als über den Gesichtskreis des Schülers hinausgehend aus.

Zu verbinden sei dieser besondere Unterricht 'am besten' (Pommern, Ls. 15), 'in der Regel' (Sachsen, Ls. VIII) mit dem Deutschen. Die Verbindung mit einem anderen Unterrichtsfach, etwa mit der Mathematik und den Naturwissenschaften (Pommern, Ls. 15) sei jedoch nicht ausgeschlossen. In erster Linie sei derjenige Lehrer heranzuziehen, 'der die rechte Vorbildung, den rechten Eifer und das rechte Geschick dazu habe' (Sachsen, Ls. VIII). Ein 'kurzer' (Pommern, Ls. 16) Leitfaden, 'in dem die Ergebnisse kurz zusammengefaßt sind' (Sachsen, Ls. XI), wird empfohlen.

Ergibt sich aus dem Vorstehenden eine in allen wesentlichen Punkten übereinstimmende Anschauung über Wert und Gestaltung philosophischer Unterweisung bei den Leitern der höheren Lehranstalten dreier preußischer Provinzen, so hat die Absicht, 'Wahrung und Ausgestaltung der Eigenart des humanistischen Gymnasiums' zu fördern, auf der Hallenser Versammlung des Gymnasialvereins den Geheimrat Dr. Uhlig dazu geführt, in zwei seiner für diesen Zweck aufgestellten Thesen dasjenige hervorzuheben, was dem Gymnasium bei dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik eigentümlich sein solle, ohne daß er freilich beabsichtigte, die gesamte Aufgabe dieses Unterrichtsgegenstandes zu bezeichnen. Der 19. und 20. Leitsatz lauten demnach: 'Von ganz besonderer Wichtigkeit endlich ist der griechische Unterricht für die philosophische Propädeutik, die auf den Gymnasien nicht bloß in der Verbindung mit der Lektüre philosophischer Schriften Ciceros und Horazischer

Dichtungen zu treten hat, sondern noch ungleich höhere Förderung von der Lesung Platonischer Dialoge empfängt. — Auch kann und soll diese Propädeutik im Gymnasium in einem Teil der ihr zur Verfügung stehenden Zeit die Aufgabe lösen, mit einem Überblick über die Entwicklung der griechisch-römischen Philosophie den Schülern eine Vorstellung von den Hauptrichtungen des philosophischen Denkens zu geben und dabei zugleich die von den Griechen geschaffenen und von uns im Original oder in lateinischer Übersetzung angenommenen philosophischen Kunstausdrücke zu erläutern.' Zu diesem Leitsatze hat der Rektor Dr. Seeliger aus Zittau das Wort ergriffen, um seine persönliche Ansicht über das 'Was' und 'Wie' eines solchen Unterrichts mitzuteilen.

Nachdem er zunächst sich dahin ausgesprochen hatte, das er als 'Pflichtfach' für jedes deutsche Gymnasium die philosophische Propädeutik zu empfehlen nicht beabsichtige, führte er, polemisch gegen die Uhligschen Leitsätze und sein eigenes Verfahren darstellend, seine Meinung dahin aus, es sei die Aufgabe eines solchen Unterrichts 'nicht, die Geschichte der philosophischen Wissenschaft im ganzen oder in einzelnen Teilen zu lehren, auch nicht eines oder mehrere ihrer Fächer systematisch zu behandeln, sondern die Schüler für philosophisches Denken und für das Verständnis moderner philosophischer Werke vorzubereiten, eben durch die Kenntnis der wichtigsten Begriffe und Probleme der modernen Philosophie, wobei darauf Bedacht zu nehmen sei, was die Schüler im übrigen Unterricht an philosophischen Elementen bereits in sich aufgenommen haben.' Es gelte in der philosophischen Propädeutik mehr das sachliche als das historische Interesse an den philosophischen Problemen zu wecken, der Unterricht solle in erster Linie anregen und den Appetit reizen, die Schüler dahin bringen, daß sie später philosophische Kollegien 'nicht nur belegen, sondern fleißig besuchen'. Den aufgestellten Leitsätzen gegenüber hält er den Wert der Horaz- und Cicerolektüre für die philosophische Vorbildung nicht eben hoch, glaubt auf der anderen Seite, daß ein tieferes Platonstudium über die Fassungskraft der Schüler und damit auch über die Grenzen einer philosophischen Propädeutik hinausgehe. Im besonderen sucht er dem zweiten gegenüber nachzuweisen, daß die antike Philosophie für eine Einführung in die Philosophie unserer Zeit nicht ausreiche, für den Anfänger sogar einen lästigen Umweg bilde, da er schon durch den übrigen Unterricht gelernt habe, in diesen Dingen von dem anderen Standpunkt aus zu denken.

Die Skizze eines eigenen Lehrganges, die er dann entwirft, zeigt, daß er, ausgehend von dem Verhältnisse der Philosophie zu den Einzelwissenschaften, sich zunächst der Methodenlehre zuwendet, dann auf die Verschiedenheit der erkenntnistheoretischen und metaphysischen Richtungen eingeht, indem er sich möglichst auf die Gegenüberstellung zweier Hauptgegensätze beschränkt, daran aber die Probleme des Verhältnisses von Leib und Seele, die Besprechung der Lehre des psycho-physischen Parallelismus schließt, hier wie überall aber mit einer Orientierung sich begnügt. Die Betrachtungen wenden sich dann der empirischen Psychologie zu, den Nachweis anstrebend, daß die Gesetze und

Formen des Denkens in dem Organismus der menschlichen Seele wurzeln. So wird auch die Logik aus einer Lehre von den Begriffen, Urteilen und Schlüssen zur Aufklärung über das Begreifen, das Urteilen und das Schließen. Aber eine feste Einprägung logischer Begriffe wird als durchaus notwendig bezeichnet. 'Ein collegium logicum ist auch jetzt noch für die höhere Bildung wünschenswert.' Zur Psychologie zurückkehrend, wird kurz das Gefühlsleben, in der Hauptsache unter Beschränkung auf die Lehre von den Affekten, ausführlicher das Willensleben behandelt, das zu dem Problem der Willensfreiheit führt, für welches die richtige Fragestellung erstrebt wird. Den Schluß bildet eine Aussprache über die ethischen Richtungen, während die Probleme der Ästhetik und das Kapitel über die Sprache dem deutschen Unterricht überlassen werden. — In der Besprechung des Vortrags wurden die Schwierigkeiten hervorgehoben, die die Fülle des Gebotenen dem Schüler bereiten würde, und die Gefahr, daß das Ergebnis sich auf ein äußerliches Nachsprechen beschränken könnte. Auch der Vorwurf des Umwegs, der der Einführung in die antike Philosophie gemacht war, wurde zurückgewiesen, und Uhlig hob noch einmal den Wert einer solchen Unterweisung hervor.

Hatten Uhlig und Seeliger aus einer langjährigen Unterrichtserfahrung über die Gestaltung des philosophischen Unterrichts Ansichten ausgesprochen, die in wesentlichen Punkten von den Leitsätzen der Preußischen Direktorenkonferenzen abwichen, so gesellt sich als dritter zu ihnen noch Rudolf Lehmann, gleichfalls ein Lehrer dieses Faches von langer Erfahrung und glücklichsten Erfolgen. Das Interesse, das er der Propädeutik seit Jahrzehnten in praktischer Tätigkeit und schriftstellerischer Vertretung[1]) gezeigt hat, hat er jüngst von neuem betätigt. In seiner Studie über Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik tritt er mit aller Energie für einen besonderen Unterricht in diesem Fache ein. 'Wer es mit der Philosophie in der Schule ernst meint, kann auf die Einsetzung eigener Stunden für die Propädeutik nicht verzichten' (S. 7). So sehr er die Leistungen eines zu philosophischer Vertiefung fortschreitenden Fachunterrichts zu schätzen weiß, für so notwendig hält er es doch, daß ein besonderer Unterricht das so im einzelnen Gewonnene verbinde und dem Schüler so die innere Einheit zur Anschauung bringe, welche die Philosophie in der Betrachtung der verschiedenen Gebiete des Lebens und der Wissenschaft schafft. Daneben habe er auch gewisse positive Kenntnisse zu vermitteln, und der Lehrgang werde, so sehr er auch die Zusammenhänge der Einzelfächer als Ausgangs- und Anknüpfungspunkte besitzen möge, doch zu einer gewissen systematischen Darstellung genötigt sein, d. h. er werde sich an die überlieferte Systematik der einzelnen philosophischen Disziplinen anschließen müssen. Freilich *cum grano salis.* Ein systematischer Gang in den großen Zügen des Unterrichts, nicht eine systematische Vollständigkeit erscheint ihm wünschenswert.

[1]) Vgl. R. Lehmann, Erziehung und Erzieher, Berlin 1900, Weidmann, Kap. 9 (auch als Beilage zum Jahresberichte des Luisenstädtischen Gymnasiums zu Berlin 1900). Nicht mehr ganz vom Verfasser vertreten werden die bezüglichen Ausführungen in: Der deutsche Unterricht. 2. Aufl. Berlin 1897, Weidmann.

Und indem er in den Kreis der Disziplinen, auf die der Unterricht sich erstrecken soll, Logik, Psychologie, Ethik und Ästhetik einschließt, wendet er sich ebensosehr gegen die Erörterung erkenntnistheoretischer Fragen, d. h. aller im Kantischen Sinne kritischen Probleme, weil sie zu schwierig und zu abstrakt sind, wie auch gegen die Behandlung der Geschichte der Philosophie als zusammenhängender Disziplin. Der Schüler soll die Probleme als gegenwärtig, als dauernd bedeutsam empfinden, den Wert der positiven Gedanken unmittelbar an dem eigenen Bedürfnis messen und beurteilen lernen. Daß bei der Besprechung der einzelnen Probleme und Ideen diejenigen Gestaltungen mit herangezogen werden, in denen sie den schärfsten und prägnantesten Ausdruck gefunden haben, ist dadurch natürlich nicht ausgeschlossen. Besser als durch zusammenhängende geschichtliche Betrachtung wird so das historische Interesse erweckt, das sich später betätigen soll. Und wenn er für die äußere Gestaltung des Unterrichts die Sokratische Methode geboten erachtet, so versteht er darunter vor allem die Lehrform, die die Schüler zur Aussprache eigener Zweifel und Fragen anregt und doch die Klippe vermeidet, die Unterredung zu Nebendingen, ins Unbegrenzte abschweifen zu lassen. Sollen dann die Ergebnisse des gemeinsamen Denkens unzweideutig formuliert und zum Eigentum des Schülers gemacht werden, so erscheint ihm ein Lehrbuch nötig, dessen Text freilich nicht dem Unterricht selbst zugrunde gelegt werden soll.

Der Standpunkt Lehmanns zeigt sich hiermit am meisten demjenigen Seeligers verwandt, in der Forderung eines besonderen Unterrichts für die philosophische Propädeutik von den Ansichten der Direktorenkonferenzen abweichend, und diese Abweichung tritt noch mehr hervor bei der Wertung der einzelnen Lehrfächer für die allgemeine philosophische Vorbildung. Den Zusammenhang des deutschen Unterrichts mit der Propädeutik hält er für weniger groß, als gemeinhin angenommen wird. Nur für die formale Logik alten Stils, nicht aber für die moderne logische Wissenschaft bestehe ein Zusammenhang durch die Rhetorik. Auch zur Anknüpfung irgend welcher systematischen Belehrung psychologischen Inhalts seien alle Einblicke und Einsichten, die der Schüler aus der Dichterlektüre gewinnen kann, nur wenig geeignet. Viel geeigneter als der deutsche Unterricht sei der naturwissenschaftlich-mathematische, um auf ihm die philosophische Propädeutik aufzubauen. Denn mehr als die Dichterlektüre führe dieser Unterricht in den Zusammenhang der Wissenschaften hinein. Aber freilich bedürfe eine solche 'Propädeutik auf naturwissenschaftlicher Grundlage' einer umfassenden Ergänzung, die ihr aus dem humanistischen Lehrzweige erwachsen müsse. Grammatik und Geschichte der Sprachentwicklung vermöchten der logischen Propädeutik vorzuarbeiten, obwohl die Anzahl der Punkte, wo aus der Einsicht in die Sprache logische Erkenntnisse im eigentlichen Sinn des Wortes erschlossen werden können, viel geringer sei, als gewöhnlich angenommen werde, und nach dieser Richtung eine Überschätzung des Sprachstudiums stattfinde. Der Geschichtsunterricht habe die Möglichkeit, das Verständnis der großen Prinzipienfragen (ob Zufall oder Notwendigkeit, ob die teleologische Auffassung der Geschichte berechtigt sei, ob das Individuum

oder die Masse, ideelle oder materielle Faktoren die Entwicklung wesentlich bestimmen) vorzubereiten und auf die Probleme der allgemein menschlichen Werte hinzuweisen. Das Nachdenken hierüber, über sittliche Begriffe und ethische Fragen, zu entwickeln und zu vertiefen sei wenig Gelegenheit. Dem Religionsunterricht wird die Fähigkeit dazu abgesprochen, für die Lektüre im Deutschen wie in den Fremdsprachen die Pflicht in Anspruch genommen, wenn auch weder die griechische noch die lateinische Literatur, von den Philosophen abgesehen, in annähernd gleichem Maße von philosophischen Ideen durchwirkt sei wie die deutsche. Die philosophischen Schriftsteller selbst aber seien wohl wertvoll für die Vorbereitung und Ergänzung der philosophischen Propädeutik, könnten sie aber nicht ersetzen, weil es eben hier darauf ankomme, das philosophische Problem dem Schüler aus seinem eigenen Bedürfnis heraus lebendig zu machen. So sei denn auch die Platonlektüre keine geeignete Einführung in die Philosophie, zumal Darstellungs- und Ausdruckweise, die verwickelten geschichtlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen dem Verständnis des Schülers die stärksten Hindernisse entgegenstellten.

Seine theoretischen Überzeugungen hat Lehmann in seinem Lehrbuch zu praktischer Darstellung gebracht. Ehe wir uns aber diesem Werke zuwenden, muß noch kurz ein Blick auf die Abhandlung geworfen werden, in der sich Gille zu der Frage des philosophischen Unterrichts äußert. Der Zeit nach etwas älter als der Vortrag Seeligers und die Studie Lehmanns, stellt sie eine von beiden grundsätzlich verschiedene Auffassung dar. Als Unterrichtsprinzip, nicht als Unterrichtsfach will der Verfasser die philosophische Propädeutik in den höheren Schulen eingeführt wissen, und der größte Teil des Aufsatzes ist mit der Darlegung befaßt, was und in welcher Weise die einzelnen Disziplinen dazu beisteuern können. Mathematik und Naturwissenschaften kommen in erster Linie für die Logik in Betracht, und es ist erfreulich zu hören, wie der Verfasser, der selbst Mathematiker ist, Belehrungen dieser Art für wichtiger erachtet als die Pflege 'gekünstelter Dreieckskonstruktionen, überraschender algebraischer Lösungen oder langwieriger goniometrischer Transformationen mit Hilfe von r oder ϱ' (S. 22). Die Naturwissenschaften geben besondere Gelegenheit zur Einführung in die Psychologie, nicht weniger Sprachunterricht und Lektüre. An den mannigfachsten Beispielen wird diese Möglichkeit anregend und belehrend vor Augen geführt, und wohl mit Recht die Unentbehrlichkeit einer psychologischen Vertiefung des neusprachlichen Unterrichts an denjenigen Anstalten gefordert, wo er den Hauptteil der humanistischen Bildung zu übernehmen hat. Viel weniger wichtig sei es, daß der Schüler den Stadtplan von Paris und London mit seinen Gebäuden und Kirchen kenne, oder sprachlich im stande sei, Einkäufe in einem französischen oder englischen Laden zu machen. Logik und Psychologie seien also diejenigen Gebiete der Philosophie, deren Ausbau und Pflege in der Schule allen Lehrern, nicht bloß denen des Deutschen, zufalle. Ethische und ästhetische Belehrungen werden abgelehnt, und nicht weniger solche metaphysischer Art, wie über die Seele als Substanz, über ihr Verhältnis zum Körper etwa im metaphysischen Sinn der

übernatürlichen Assistenz oder der prästabilierten Harmonie. Mit Überlegungen, wie die wissenschaftliche Vorbildung der Lehrerschaft dazu beitragen könne, einen Unterricht der gewünschten Art auf den Schulen zu ermöglichen, schließt die Arbeit. Wir werden auf diese Überlegungen, wie auf diejenigen, die R. Lehmann in dem zweiten Kapitel seiner Studie anstellt, noch zu sprechen kommen. Noch einmal aber mag hervorgehoben werden, wie reichhaltig Gilles Aufsatz an Hinweisen spezieller Art ist, in welchen Beziehungen die verschiedenen Unterrichtsfächer für die philosophische Anregung und Bildung der Schüler fruchtbar gemacht werden können.

Wir wenden uns nunmehr der Kennzeichnung derjenigen Erscheinungen zu, die für den philosophischen Unterricht den Stoff in lehrbuchförmiger Darstellung zur Benutzung stellen, zunächst dem Lehrbuche Rudolf Lehmanns, dessen Erscheinen wohl in allen interessierten Kreisen mit Spannung erwartet und mit Freuden begrüßt worden ist. Es behandelt nach den in 'Wege und Ziele' gegebenen Darlegungen neben der Logik und Psychologie noch die Grundzüge der Ästhetik und Ethik, allerdings unter Zuteilung eines weit geringeren Raumes an die letzten beiden Disziplinen. Das Buch kann ebensosehr den Unterweisungen zugrunde gelegt werden, die dem Religions- und Literaturunterricht anzuschließen wären, wie dem mathematischen und naturwissenschaftlichen. Auch die Frage nach dem Verhältnis von Grammatik und Logik, von Sprache und Denken findet eine wenn auch nur kurze Erörterung. Anderseits bildet es, in der systematischen Geschlossenheit seines Aufbaues, eine geeignete Grundlage für die erweiternden und zusammenfassenden Belehrungen des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik. Die Stoffauswahl ist reichlich, die Erörterung dringt überall in die Tiefe und das Wesen der Fragen ein. Viele Partien sind geradezu meisterhaft gearbeitet. Eine Übersicht des Inhalts mag das ausgesprochene Urteil rechtfertigen. In den Grundzügen der Logik werden nach einem einleitenden Abschnitt in drei weiteren Begriff und Urteil, die Lehre vom Schluß, die Methoden- und Wissenschaftslehre besprochen. Ausgehend vom Urteil als der Grundform des Denkens wird die Einteilung der Logik begründet. Im weiteren Verlauf dieses Abschnittes erscheint uns besonders klar und glücklich die Lehre von den Kategorien, die Einteilung der Urteile einmal nach der Entstehung und Bedeutung der Synthesis, anderseits nach deren Geltung und Umfang, die Besprechung des Unterschiedes von Realgrund und Erkenntnisgrund. In der Lehre vom Schluß ist die Syllogistik, für manchen Liebhaber vielleicht etwas zu kurz, doch ausführlich genug behandelt, um dem Lernenden alles Wesentliche vorzuführen. Sehr knapp ist dagegen der Abschnitt über die Trugschlüsse gehalten. Die Methoden- und Wissenschaftslehre behandelt den Erkenntniswert der Deduktion, die Induktion, die induktive Begriffsbildung und die empirischen Gesetze, die Naturgesetze und Naturwissenschaften, die Geisteswissenschaften und die geschichtlichen Gesetze. Diesen Abschnitt kann man als einen der gelungensten bezeichnen. Die Einwände gegen den Wert des Syllogismus, der Wert und die Berechtigung der unvollständigen Induktion, die besondere Bedeutung des Experiments, die Not-

wendigkeit des induktiven Verfahrens werden sehr knapp und klar auseinandergesetzt. Drei Gruppen empirischer Wissenschaften, die mechanischen, biologischen und psychologischen werden abgeleitet, erfahren eine kurze, aber ausreichende Kennzeichnung, und es wird ihr Verhältnis zu Logik und Mathematik bestimmt. Endlich wird den empirischen Wissenschaften gegenüber das Wesen der Geisteswissenschaften hervorgehoben, und nach einem kurzen Blick auf die Entwicklung der Geschichtswissenschaften wird die kausale und die individualistische Geschichtsauffassung charakterisiert, die erste als die, welche die Zurückführung der Tatsachen auf allgemeine Gesetze erstrebt, die zweite, für die der Wert der Geschichte auf der individuellen Erscheinung beruht. So kurz das Kapitel ist, es behandelt doch alle Fragen, die auf der Schule zur Besprechung gelangen können, in eindringlicher und das Wesentliche hervorhebender Art. — Die Grundzüge der Psychologie sprechen zunächst von den allgemeinen Grundlagen und Problemen, dann von der Entstehung und dem Verlauf der Vorstellungen, endlich vom Gefühls- und Willensleben. Der erste Abschnitt, nach einer kurzen Besprechung der körperlichen Grundlagen des Seelenlebens, beschäftigt sich vorwiegend mit der Hypothese über das Wesen der Seele, kurz den Standpunkt des Spiritualismus berührend, dann ausführlich auf den Materialismus eingehend, seine 'für die Erklärung des Seelenlebens unleugbaren und bedeutsamen Vorteile' anerkennend, dann aber ihn unter Aufweis seiner Irrtümer ablehnend, endlich in der parallelistischen Theorie den vergleichsweise befriedigendsten Lösungsversuch gebend. Schließlich werden die Standpunkte der wissenschaftlichen Psychologie als spekulative, empiristische und experimentelle Psychologie auseinandergehalten. Der zweite Abschnitt behandelt die Entstehung und die Arten der Empfindung, damit das Verhältnis der Empfindung zum Reiz in Bezug auf seine Qualität und in Bezug auf seine Intensität, wendet sich dann den Wahrnehmungen zu und sucht bei der Besprechung des räumlichen Sehens zu entscheiden, inwieweit die nativistische Lehre anzunehmen, inwieweit aber auf der anderen Seite zuzugeben sei, daß die Erfahrung Bedingung für das Zustandekommen der räumlichen Anschauungsbilder ist. Das Kapitel über Wesen und Verlauf der Vorstellungen bringt kurz die Hauptsachen, dasjenige über geistige Veranlagung und Fertigkeiten lehnt den Begriff der Seelenvermögen ab, weil er wenig mehr als ein Name sei, führt dann die Eigenart der verschiedenen Betätigungen des menschlichen Denkens auf die verschiedenen Arten und Richtungen des Vorstellungsverlaufes zurück und unterscheidet als die drei Hauptarten dieser Betätigungen Gedächtnis, Phantasie und Verstand. Der Aufmerksamkeit als 'einem zentralen Phänomen, in welchem das intellektuelle Leben im engeren Sinne und das Willensleben zusammentreffen', ist das letzte Kapitel dieses Abschnittes gewidmet. Das nächste definiert das Wesen des Gefühls, stellt die Beziehungen des Gefühls zur Empfindung fest und behandelt kurz die Gefühle höherer Ordnung. Eine kurze Darstellung der Temperamente in der hergebrachten Einteilung leitet über zu der Untersuchung vom Wesen der Triebe und des Willens, und indem die Frage nach der Freiheit oder Determiniertheit des Willens dahin beantwortet

wird, daß 'durch den individuellen Charakter die Eigenart der Willenshandlungen der Menschen bestimmt wird: aus dieser aber werden sie mit der gleichen Naturnotwendigkeit hervorgehen, wie der ganze Bewußtseinsverlauf bei aller Verschiedenheit der persönlichen Anlagen und Dispositionen von einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit beherrscht wird. In diesem Sinne ist der Determinismus . . . der wissenschaftliche Standpunkt . . .', ergibt sich ein Übergang zur Ethik. Nachdem das Problem derselben aufgestellt ist, wird die Frage der Willensfreiheit erörtert, der Begriff des Gewissens und der Verantwortlichkeit untersucht, die Möglichkeit der Selbsterziehung bejaht. Im nächsten Kapitel werden die Gegensätze der heteronomen und autonomen, der Gefühls- und Vernunftmoral besprochen, im folgenden der Standpunkt der altruistischen und eudämonistischen Moral charakterisiert, ästhetische Moral und soziale Ethik als Ausgleichsversuche zwischen diesen Gegensätzen erkannt. Der letzte Teil, die Einführung in die Ästhetik, stellt zuerst die Methoden zur Begriffsbestimmung des Schönen, eine deduktive und eine induktive, dar, zeigt deren Mängel auf und beleuchtet sie durch einen Blick auf die Ästhetik der Klassiker und auf die der Gegenwart. Der wichtigste Gegensatz auf dem Gebiete künstlerischen Schaffens, der zwischen idealistischer und naturalistischer Stilrichtung, findet im Anschluß daran eingehende Behandlung. In einem Schlußkapitel wird das Verhältnis der Kunst zur Moral, das Wesen des Tragischen und des Komischen besprochen.

Die Skizze des Inhalts zeigt, welche Fülle von Stoff in dem Buche enthalten ist. In der Tat ist Lehmann bei der Festsetzung der Grenze, die er seinem Werke gezogen hat, weit über das hinausgegangen, was man im allgemeinen als die Aufgabe des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik bezeichnet. Er bietet eben, über diesen engeren Rahmen hinaus, für alle Fächer des höheren Unterrichts die Punkte, die für die gelegentliche Anknüpfung allgemeiner Belehrungen und Betrachtungen geeignet sind. Auf diesen Betrachtungen fußend, ihre Ergebnisse auffrischend, weiterführend, zusammenfassend, mag dann ein besonderer Unterricht erteilt werden können, dessen Resultate den Enthusiasmus rechtfertigen, mit dem der Verfasser des Buches für das Unterrichtsfach eintritt. Jedenfalls ist zu wünschen und darf erwartet werden, daß das Buch auf die weitere Entwicklung der Frage und auf die praktische Ausgestaltung des Unterrichts in der philosophischen Propädeutik einen gleich starken Einfluß ausüben möge, wie ihn seit seinem vor nunmehr sieben Jahren erfolgten ersten Erscheinen die Arbeit von Schulte-Tigges gehabt hat.

Es ist uns nicht bekannt, ob dessen Werk an einer höheren Lehranstalt zu offizieller Einführung gelangt ist. Es ist Veranlassung genug da, das für nicht sehr wahrscheinlich zu halten. Wenn nun im Laufe von knapp sechs Jahren eine zweite Auflage nötig geworden ist, so ist das gewiß ein Zeichen einer weitergehenden und tieferen Wirkung, die das Buch ausgeübt hat, als wenn durch die Einführung als Lehrmittel der Verbrauch der ersten Auflage schon früher herbeigeführt worden wäre. In der Tat begegnet man auch an den verschiedensten Stellen den Spuren seiner Wirksamkeit. Die Berichte der Direktoren-

versammlungen kommen vielfach auf die Stellungnahme des Buches zu den Problemen der philosophischen Propädeutik zu sprechen, sie wenden sich öfters zustimmend oder ablehnend gegen seine ganze Tendenz — eine Zeitschrift wie die von Schmeil und Landsberg herausgegebene 'Natur und Schule' weist bei mannigfachen Gelegenheiten, in Aufsätzen sehr verschiedenartigen Inhalts, darauf hin.

Schulte-Tigges Werk zerfällt in zwei Teile, eine Methodenlehre und eine Darstellung der mechanischen Weltanschauung und der Grenzen des Erkennens. Es verfolgt nach der Äußerung des Verfassers in der Vorrede zu der ersten Auflage die Absicht, 'abgesehen von der Übung der geistigen Kräfte und der Erweiterung des Gesichtskreises noch nach zwei Seiten hin klärend und kräftigend zu wirken: als Waffe gegen den wissenschaftlichen und ethischen Materialismus und als Bahnbrecher zu einer aus dem Gemüt quellenden Erfassung religiöser und sittlicher Ideen'. Was das Buch zu diesem Zweck bietet, kann man als taktvoll gewählt und wohlgeeignet bezeichnen. Nichtsdestoweniger hält es schwer, sich mit einer so ausgesprochenen Zielbestimmung auszusöhnen. Daß der Unterricht in der philosophischen Propädeutik den Schüler dahin führen soll, die Schwächen und Irrtümer der materialistischen Weltanschauung zu erkennen, und ihn vor der Gefahr bewahren soll, der gemütlichen Öde derselben zu verfallen, ist gewiß zuzugeben. Diese Tendenz ist uns ja auch schon des öfteren an anderer Stelle entgegengetreten. Aber wir fürchten, daß, wenn man diese Bestimmung zu stark hervorhebt, wenn der Schüler erkennt, daß man bewußt beabsichtigt, ein Ergebnis herbeizuführen, das ihm vielmehr als unvermeidliche Konsequenz der erarbeiteten Einsichten von selbst zufallen sollte, er von Mißtrauen und Widerspruchsgeist ergriffen die Nachfolge leicht versagen könnte. Es soll mit dieser Bemerkung viel weniger das Buch als solches getroffen werden als vielmehr ein etwaiger Mißbrauch in der Hand eines eifrigen und wohlgesinnten, aber in Anbetracht der Natur der jugendlichen Geister zu wenig vorsichtigen und zurückhaltenden Lehrers. Man könnte leicht Erfahrungen machen, wie sie ein 'gesinnungstüchtiger' Religions- oder Geschichtsunterricht wohl auch gezeitigt hat.

Aber wenden wir uns von diesem unmaßgeblichen Bedenken zu einer Betrachtung dessen, was das Werk bietet. Der erste Teil behandelt in vier Kapiteln Beobachtung und Experiment, Naturgesetz und Induktion, Kausalgesetz und Hypothese', endlich die Induktion auf einem Raum, der ungefähr dreimal größer ist als der, den Lehmann in seinem Buche dem Gegenstande zuweist. Der zweite Teil stellt in seinem ersten Kapitel die Erklärung der Erscheinungen in der leblosen Natur dar, bringt eine Entwicklung der atomistischen Weltanschauung, einen Aufweis der in ihr enthaltenen Lücken und Widersprüche, sowie der Schwierigkeiten, die in den Begriffen Kraft und Materie liegen, und schließt daran einen Abschnitt über die Entstehung des Weltalls und die Bildung der Erde. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit der Erklärung der Lebenserscheinungen mit Ausnahme der psychischen Erscheinungen, kennzeichnet zunächst die Eigenart der Untersuchung, darauf die kau-

sale und teleologische Naturerklärung und die Schwierigkeiten, die dem Forscher hier entgegentreten. Das dritte Kapitel, die Erklärung der lebendigen Welt, ist wesentlich der Darstellung und Prüfung der Darwinschen Theorie gewidmet. Das vierte, die Erklärung der psychischen Erscheinungen, legt zunächst die Eigenart und Gliederung der seelischen Vorgänge dar und knüpft daran die Darstellung der Beziehungen zwischen den psychischen Vorgängen und den physiologischen Begleiterscheinungen, gelangt also zuletzt zur parallelistischen Theorie. Ein Schlußkapitel behandelt die Subjektivität unserer Erkenntnis und weist darauf hin, wie in die Welt des Wahren, die das Denken erschließt, der Wille den Begriff des Wertes hineinträgt, des Wertes, den er an dem uns ureignen Gefühle der moralischen Verantwortlichkeit mißt, wie neben das Wissen mit vollem Recht der Glaube trete. — Der Verfasser gibt als Veränderungen gegenüber der ersten Auflage an, daß der Begriffsbildung und Klassifikation eine eingehendere Betrachtung gewidmet sei, daß die Induktion der Naturgesetze sorgfältiger gegliedert und die Bemerkungen über die Natur der mathematischen Prämissen umgearbeitet seien. Im zweiten Teile seien die neben der mechanischen Weltauffassung bestehenden Anschauungen näher dargelegt und gewürdigt worden, und die Abschnitte über die Lebensvorgänge und die psychischen Erscheinungen hätten eine nicht unbedeutende Erweiterung erfahren.

Eine für die Verwertung des Buches im Unterricht sehr schätzenswerte Eigentümlichkeit bilden die zahlreichen in den Text eingefügten Zitate aus den Werken der naturwissenschaftlichen und philosophischen Klassiker, die in der individuellen Gestaltung, die sie einzelnen Punkten der vorgetragenen Lehren geben, das Interesse der Schüler beleben und ihr Verständnis fördern. In derselben Richtung wirken auch die zahlreichen Beispiele aus den besonderen Wissenschaften, die zur Verdeutlichung der Untersuchungen und ihrer Ergebnisse herangezogen werden. Der erste Teil erscheint uns deshalb durchaus geeignet zur Verwertung in einem logischen Kursus. Aber ebenso brauchbar ist er für den Fachlehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften, um die Punkte herauszuheben, die in seinem Unterricht für die Anknüpfung philosophischer Besprechungen in Frage kommen können. Etwas anders steht es mit dem zweiten Teil. Auch er enthält mancherlei, besonders in dem Schlußkapitel, was für die philosophische Propädeutik brauchbar ist. Aber in einigen Kapiteln, vor allem in dem ersten und dritten, ist doch vor allem das gegeben, was für die philosophischen Besprechungen das Material bietet. Man muß hier dem Urteil O. Weißenfels'[1]) zustimmen, dem sich auch R. Lehmann[2]) anschließt, daß die Hauptmasse des hier Erörterten vielmehr in die mathematischen und naturwissenschaftlichen Stunden der oberen Klassen gehört, daß es für eine schulmäßig wissenschaftliche Behandlung der Philosophie den unentbehrlichen Vorkursus bilde, daß es sich empfehle, den naturwissenschaftlichen Unterricht

---

[1]) Oskar Weißenfels, Die Philosophie auf dem Gymnasium in: Kernfragen des höheren Unterrichts. Berlin 1903, Gärtner, bes. S. 103 ff.

[2]) Vgl. R. Lehmann, Wege und Ziele u. s. w. S. 32.

auf die Ziele zu lenken, die ihm in dem Buche gesteckt werden, daß dem reichen Material, das er mitteilen müsse, dadurch eine Seele eingehaucht werde. Mit Recht hebt auch Lehmann für die Benutzung der Methodenlehre die Einseitigkeit hervor, die aus dem Ausschluß der Methoden der Geisteswissenschaften hervorgeht, die auch bei der Erörterung von Begriffen wie Gesetz, Kausalität zutage tritt, so lange man sie nur von naturwissenschaftlicher Grundlage aus unternimmt. Wenn also Weißenfels den Wert dieser naturwissenschaftlichen Grundlage überhaupt für nicht besonders groß hält und die Meinung äußert, der Erkenntnisdurst werde bei dem dürftigen Resultate, das nach streng mathematischer Methode zu gewinnen ist, zu einer freieren, viel fruchtbareren, aber nur zu Resultaten, in denen Irrtum und Wahrheit gemischt sind, führenden Methode seine Zuflucht nehmen und mit allen Kräften seines Innern zugleich philosophieren wollen, so könnte doch das eine getan werden, und man brauchte das andere noch nicht zu lassen. So gering, wie er das Interesse an dem naturwissenschaftlichen Wissen anschlägt, ist es nach unserer Erfahrung doch nicht, und jede Anregung, die von ihm aus zu allgemeineren Gesichtspunkten führte, hat stets die größte Aufmerksamkeit und Teilnahme erregt. Auch die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer für die philosophische Bildung von Grund aus auszuschöpfen, ist gewiß eine unabweisliche Aufgabe des Unterrichts der höheren Lehranstalten, und für diese Zwecke die epochemachende Bedeutung der Leistung Schulte-Tigges gar nicht zu leugnen. In glücklicher Weise hat sein Buch nun in demjenigen R. Lehmanns eine Ergänzung erfahren.

(Schluß folgt)

DIE LEISTUNGSFAHIGKEIT UNSERER MITTELSCHÜLER UND IHRE BEURTEILUNG

Von Gustav Hergel

Die Gefahr, welche bei einer mißverständlichen Auffassung der Bedeutung und des Zweckes der in den zwei letzten Jahrzehnten so zahlreich durchgeführten Spezialuntersuchungen auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie darin besteht, das Gros unserer Schüler n ht mehr für normal beanlagt zu halten, sondern sie, sagen wir, den 'psychopathischen Minderwertigkeiten' zuzuzählen, die gerade in der letzten Zeit wiederholt in einem heftigen Für und Wider aufgetauchte Behandlung des Themas über 'Prüfen und Klassifizieren', endlich die Tatsache, daß gerade heutzutage an vielen Anstalten nicht wenige junge Kräfte mit dem Vollgewichte des verantwortungsvollen Amtes eines Klassenvorstandes beladen sind, dürften die Veröffentlichung nachfolgender Erwägungen gerechtfertigt erscheinen lassen, selbst wenn man die 'Nervosität' unseres Jahrhunderts nicht in dem vielfach betonten Umfange zugibt und von der Berechtigung der Klage über Überbürdung unserer Mittelschüler *durch die Schule* nicht so ganz überzeugt ist.

Keine andere Schulgattung kann mit solcher Berechtigung wie die Mittelschule es als ihre Aufgabe bezeichnen, Erziehungsschule zu sein. Denn nur von diesem Gesichtspunkte aus kann die volle Berechtigung des unseren Mittelschulen, speziell dem Gymnasium, zugrunde liegenden Lehrplanes erwiesen werden, sowie es die tatsächliche Erreichung dieses Zieles einzig und allein begreiflich erscheinen läßt, daß zugestandenermaßen der Mittelschüler, so wie er in jedem praktischen Beruf in kürzester Zeit dem Absolventen einer Fachschule den Rang abläuft, auch als Soldat trotz der vielfach beklagten Vernachlässigung der körperlichen Ausbildung in den Jahren des Mittelschulstudiums dem kräftigsten Bauernsohne an Leistungsfähigkeit und Widerstandskraft überlegen ist.

Demnach sind wir Mittelschullehrer bei richtiger — nicht zu enger — Auffassung unseres Berufes in erster Linie *Pädagogen*, und demzufolge im wahrsten Sinne des Wortes dazu berufen, für das Leben, nicht für die Schule lernen zu lassen, den uns anvertrauten Zöglingen das Leben einerseits als eine fortgesetzte Reihe ernster, *selbständiger* Arbeit, anderseits aber nicht minder als ein schätzenswertes Gut, über dessen Wert oder Unwert der eigene innere Wert entscheidet, erscheinen zu lassen, endlich aber zu versuchen, uns selbst in den vielfach verschlungenen Wegen der pädagogischen Psychologie, so weit als

möglich, zurecht zu finden, um jederzeit das beruhigende Bewußtsein treuer Pflichterfüllung zu haben, selbst dann, wenn uns einmal die mannigfachsten Vorwürfe treffen, wie sie ja gerade dem Lehrerstand von den verschiedensten Seiten nicht erspart bleiben.

Als wichtigste Grundsätze haben zu gelten:

1. Wir dürfen den Schülern die Lebenslust nicht verkümmern, wir dürfen ihnen nicht durch 8—9 der schönsten Jahre ihres Lebens den Sonnenschein der Jugend verdüstern, wir dürfen die Zaghaften nicht vollkommen entmutigen, den Gewissenhaften nicht die Lust zum Studium benehmen. Der Schüler muß die Möglichkeit der Erreichung des ihm gesteckten Zieles vor sich sehen. Es muß also z. B. in jedem Gegenstande — wenn auch nicht in jeder Klasse! (darüber unten) — ein 'vorzüglich' erreichbar sein; ein Lehrer, der erklärt oder sich vielleicht dessen noch rühmt, ein 'vorzüglich' überhaupt nicht zu geben, ist zum mindesten kein guter — Pädagog.

2. Wir müssen mit den bisher erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten der Schüler rechnen. Tatsachen sind — ohne daß wir durch deren Feststellung der Volksschule einen Vorwurf machen wollten —:

a) Die Schüler sind nicht gewöhnt, acht zu geben, — schuld daran ist in erster Linie die Überfüllung der Volksschulklassen —, und doch ist unausgesetzte Aufmerksamkeit der Schüler einmal die Vorbedingung jedes Unterrichtserfolges, anderseits die Voraussetzung für erfolgreiche, selbständige und nicht zeitraubende häusliche Arbeit.

b) Die Schüler wissen nicht zu lernen; sie verstehen noch nicht Gedächtnisstoff und Verstandestätigkeit auseinander zu halten, sie haben es aber auch noch nicht gelernt, Gedächtnisstoff sich einzuprägen, was ihnen allerdings schon in der Volksschule beigebracht werden sollte.

c) Endlich sind die Schüler auch noch in Äußerlichkeiten sehr unbeholfen; infolgedessen, daß z. B. der Lehrer in der Volksschule die Aufschriften der Hefte — auch in den oberen Klassen — selbst besorgt um des kleinlichen Vorteiles der gefälligen äußeren Form wegen, ist der angehende Mittelschüler nicht im stande, nach eigenem Augenmaß die Vignette eines Heftes oder Schulbuches zu beschreiben, sowie er am liebsten die Bezugsquelle seiner Schreibhefte genannt haben möchte, um sich in seiner ihm bereits anerzogenen Unselbständigkeit weitergängeln zu lassen.

3. Wir haben auf physiologische Vorgänge Rücksicht zu nehmen. Die Hervorhebung dieses Gesichtspunktes ist das wertvollste praktische Verdienst der mühevollen Kleinarbeit der jungen Hilfswissenschaft der allgemeinen Pädagogik, der pädagogischen Physiologie. In die Zeit des Mittelschulstudiums fällt:

a) das Ende der Kindheit (10.—12. Lebensjahr),

b) die so bedeutungsvolle Periode der Pubertät (13.—16. Lebensjahr),

c) der Anfang des Jünglingsalters (vom 17. Lebensjahr an).

In dem ersten Zeitabschnitte sucht das Kind in dem Lehrer den väterlichen Freund und die mütterliche Liebe. Voll Offenheit, Anhänglichkeit und

Zutrauen, mögen sie auch mitunter durch ein scheues Gebaren verdeckt erscheinen, kommt das Kind dem Lehrer entgegen und fühlt sich ab-, vielleicht sogar zurückgestoßen, wenn es sich nicht verstanden sieht.

Das zum Knaben entwickelte Kind fällt auf durch seine körperliche und geistige Unbeholfenheit. Treffend charakterisiert dieses Lebensalter Dr. Mönkemöller in seiner lesenswerten Abhandlung 'Geistesstörung und Verbrechen im Kindesalter'[1]) in folgender Weise (S. 23):

'Die sogenannten Flegeljahre stellen einen Zustand dar, der dem Krankheitsbilde der Manie im großen und ganzen entspricht, dabei aber noch immer in der Gesundheitsbreite bleibt und Taten zeitigt, die weder mit dem moralischen noch mit dem geschriebenen Gesetze ganz im Einklange stehen. In diesem Alter steigern sich die Muskelkräfte und fordern zum Gebrauche auf. Da die wachsende Intelligenz neue Gesichtspunkte für die Ausnutzung der körperlichen Kräfte eröffnet, da der geistige Horizont sich erweitert, wodurch die Stimmung unwillkürlich gehoben wird, werden alle möglichen tollen Einfälle geboren. Da das Selbstgefühl sich mächtig hebt und die Hemmungen der besonnenen Vernunft noch verhältnismäßig recht schwach sind, da die sittliche Reife auch noch nicht zur vollen Entwicklung gediehen ist, so sind alle die übermütigen Streiche der Flegeljahre an der Tagesordnung, die einerseits verraten, daß das Seelenleben, wenn auch in minimaler Weise, alteriert ist, und anderseits oft hart an der Grenze des Verbotenen und Strafwürdigen liegen.

Verbote und Drohungen mit Strafen reizen gerade zur Begehung der untersagten Handlungen. In diesem Alter wirkt das schlechte Beispiel wie in keinem anderen, der Unternehmungsgeist wächst, sobald die Kinder sich in der Gesellschaft gleichgestimmter Genossen wissen, und ein starker Hang zum Renommieren und zur Bravour reißt die schwachen Gegenvorstellungen über den Haufen. Die Delikte, welche in den Flegeljahren begangen werden, sind meist geringfügiger Natur, für gewöhnlich gipfeln sie in der Übertretung von lokalen Polizeiverordnungen, im Verhöhnen der Autoritäten, in Beleidigungen von Stadtoriginalen, von Geisteskranken und Idioten. Doch kommt es auch zu Roheitsakten gegen schwächere Gespielen, kleine Mädchen, und die Kraftproben an den Gegenständen der Umgebung arten nur gar zu leicht in Zerstörung und Verwüstung fremden Eigentums aus. So fallen Obstdiebstähle in fremden Gärten in diese Jahre, leichtere Bahn- und Waldfrevel werden ohne Gewissensbisse verübt und an geheimen Verbindungen beteiligen sich die unreifen Gemüter mit Feuereifer.'

Mit Beginn des Jünglingsalters werden ruhigere Bahnen betreten. Wissen und Wollen klärt sich. Der Lehrer wird dem Schüler vielfach zum erstrebenswerten Ideal.

4. Wir müssen dem Temperament und dem Naturell der Schüler Rechnung tragen. Die lebhaften müssen niedergehalten, die schwerfälligen

[1]) Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Physiologie und Psychologie von Th. Ziegler und Th. Ziehen, Berlin, Verlag von Reuther & Reichard, VI (1903), 6.

angeregt werden. Der Maßstab für die Beurteilung des Verhaltens verschiedener Schülertypen muß relativ sein; Verschiedenheit ist hier Gleichheit, Generalisierung wäre Ungerechtigkeit. Ein Typus des Normalkindes läßt sich nicht aufstellen.

5. Wir dürfen aber auch die Keime der sich später entfaltenden körperlichen und geistigen Individualität (darunter vielleicht auch bereits schlummernde Krankheitsanlagen) nicht unbeachtet lassen. Wir sind es der Welt schuldig, die Individualität zu studieren und die Originalität zu pflegen, nach der guten Seite hin zu fördern, nach der bedenklichen Seite hin zu bessern; Beweise selbständiger ehrlicher Arbeit müssen Anerkennung finden, auch wenn das Resultat etwa ein minder gutes ist, sonst drängen wir Lehrer selbst den Ehrgeizigen und den Furchtsamen bei seiner natürlicherweise noch nicht erstarkten Charakterfestigkeit auf den Schleichweg unehrlicher Arbeit, zu welchem die modernen Hilfsmittel, wohlfeil und leicht zu beschaffen, ohnedies Tür und Tor öffnen. Darin liegt eben das Schwierige der wahren Kunst zu unterrichten: Handwerker und Künstler bearbeiten durchgehends einen gefügigen Stoff, von dem sie im voraus wissen, wie die Bearbeitung erfolgen muß und kann, und zwar ersterer mit der erworbenen Geschicklichkeit nach ihm vorliegenden Mustern, letzterer unter Beseelung des toten Stoffes durch den Hauch der originellen Idee, der Pädagog aber steht in jedem einzelnen Falle einem ganz eigenen Material gegenüber, das Kräfte in sich birgt, die ihm mit Beginn seiner Arbeit entgegenarbeiten teils im freundlichen, teils im feindlichen Sinne; erstere hat er sich dienstbar zu machen, ohne sie zu vergeuden, letztere wenigstens nach Tunlichkeit, wenn er schon die Segel nicht umzustellen vermag, abzuschwächen.

6. Dazu kommt noch eine große Menge vorübergehender äußerer Einflüsse, die wir Lehrer teilweise gar nicht kennen und, wenn wir sie auch kennen, doch nicht berücksichtigen dürfen, wenn die Schule wirklich den Übergang bilden und vermitteln soll von der friedlichen Oase des Familienlebens in das sturmgepeitschte Meer des Lebens. Bringt das Kind schon der Besuch eines langersehnten Verwandten aus seiner zum Studium einzig und allein geeigneten Gemütsruhe, so gilt ihm sein Geburts- oder sein Namenstag als ein Fest- und Feiertag, den wir aus dem Kalender des noch nicht blasierten Kindes nicht streichen sollten; selbstverständlich können wir derartige Anlässe nicht in Evidenz halten, anderseits aber dürfen wir selbst als 'trockene Schulmeister' sie nicht rundweg eliminieren wollen, denn auch das Gemütsleben darf nicht vernachlässigt werden. Und daß sich dasselbe in diesem Alter hauptsächlich um das liebe Ich dreht, darf uns Lehrer als Psychologen nicht wundernehmen.

Schüler, die sich außerhalb der Familie in Kosthäusern befinden, können irritiert sein durch betrübende — vielleicht auch frohe — Nachrichten vom Hause, durch Vorgänge im Kosthause selbst, durch Geld-, ja vielleicht direkt durch Nahrungssorgen u. s. f.

Was für einen verderblichen Einfluß üben ferner vielfach auf die Schüler

außerhalb dieser Schule stehende Elemente, und sei es auch nur auf dem Schulwege!

7. Endlich haben wir aber auch mit dauernden äußeren ungünstigen Einflüssen zu rechnen, die wir — wenn überhaupt — doch nur in sehr beschränktem Maße zu bannen vermögen. Dahin gehört einmal mangelhafte Aufsicht.

Infolgedessen entbehrt das Kind oft der notwendigen Ordnung. Es wird zu spät geweckt und kann daher mit dem Ankleiden und Frühstücken nicht in Ruhe fertig werden. Oft schlafen noch die Eltern, wenn die Kinder, von Dienstboten notdürftig versorgt, den Weg zur Schule antreten. Ja öfters wird nicht einmal das Mittagessen gemeinsam am Familientische eingenommen, und damit die Mama ungestört ihren gesellschaftlichen Verpflichtungen nachkommen kann, wird das Kind zur Jausenzeit wieder durch Dienstboten abgefertigt oder überhaupt durch einen kleinen Geldbetrag für Näschereien entschädigt. So kommt das Kind tagsüber mit seinen Eltern viel zu wenig in Berührung, ja den Vater sieht es vielleicht oft erst am Abend, wenn derselbe müde oder wenigstens nicht mehr dazu aufgelegt ist, sich mit dem Kinde viel zu beschäftigen. Wie es unter solchen Verhältnissen bei dem Kinde mit Reinlichkeit, Wäsche und Kleidung aussieht, davon könnten insbesondere Turnlehrer viel erzählen.

Aber nicht nur das Äußere, auch die Tätigkeit des Kindes bleibt unbeaufsichtigt. Es kommt nicht so selten vor, daß Eltern stundenlang nicht wissen, wo das Kind ist und was es treibt. Man ist gewöhnlich froh, wenn es nicht stört, und glaubt vollkommen beruhigt sein zu können für sein Wohl und für sein Fortkommen in der Schule, wenn man hört, das Kind lese oder sitze bei seiner Arbeit. In anderen Verhältnissen wieder findet das Kind weder ein Plätzchen noch die Zeit für die von der Schule ihm zur häuslichen Bearbeitung übertragenen Aufgaben und wird statt dessen zur Besorgung anderer Dienstleistungen herangezogen.

Endlich aber gibt es Eltern, die in bewußter Absicht sich jeder Aufsicht über ihre eigenen Kinder entschlagen, die, obwohl selbst im Schulorte wohnend, ihre Kinder in ein Kosthaus geben, um sich so auch jeder Verantwortung für das Wohl und Wehe derselben enthoben zu fühlen.

Alles das aber muß der denkende Lehrer berücksichtigen und darf es dem ob solcher Verhältnisse ohnedies schon bedauernswerten Kinde nicht entgelten lassen.

Mitunter aber lebt das Kind unter Verhältnissen, welche eine besondere Beachtung seitens des Lehrers verdienen. Dahin gehören zunächst die mannigfaltigen, gewiß nicht immer günstigen Verhältnisse in den verschiedenen Kosthäusern, die oft nicht einmal das recht sind, was ihr Name sagt, ferner das traurige Los der armen verlassenen Waisenkinder und das noch beklagenswertere jener Kinder, deren Eltern Familienzwistigkeiten wieder getrennt haben; dazu kommen dann noch die Einzelnkinder, die im elterlichen Hause keine fröhlichen Jugendgespielen finden, und endlich jene Kinder, die, ohne daß

bereits ein psychischer Defekt zu konstatieren wäre, eine unnatürliche Ruhe, Zurückgezogenheit und Menschenscheu zur Schau tragen. Hier hört jedes Generalisieren auf, hier erschließt sich dem scharfen Auge des Lehrers als Pädagogen ein weites Feld schwerer, aber dankbarer Erziehungsarbeit. Hier ist oft der Lehrer der einzige, der noch manches Kind sich selbst wiedergeben kann, der Glückliche, der beglückend viel Lebenswärme verbreiten kann über das Dasein manches unverschuldet unglücklichen Kindes. Und was hier an erziehlicher Arbeit geleistet sein wird, wird hundertfältige Frucht auch tragen an Unterrichtserfolgen in der Schule.

Aber auch noch mit etwas anderem muß der Lehrer zu rechnen lernen, mit den Folgen einer falschen Leitung und Aufsicht. Verzärtelung und übermäßige Strenge führen da zu zahlreichen Mißerfolgen. Manche gute Absicht schlägt fehl, weil sie nicht reiflich überlegt wurde, manches an sich erstrebenswerte Ziel läßt sich in den Erziehungsplan, den ja während der Schulpflicht des Kindes die Schule naturgemäß wesentlich beeinflußt, nicht ungezwungen und ohne Nachteile nach einer anderen Seite hin einfügen. Es sei hier nur auf drei Erscheinungen hingewiesen: Zeiteinteilung, häusliche Nachhilfe, Erholung.

Hinsichtlich der Zeiteinteilung wird der größte Fehler dadurch begangen, daß man das Kind mit viel zu viel außerhalb des Schulpensums gelegenen Gegenständen (hauptsächlich modernen Sprachen und Musik) beschäftigt, daß man die Stunden hierfür auch noch so ansetzt oder ansetzen läßt, daß dem geplagten Kinde die freien Nachmittage verkürzt werden, also z. B. unmittelbar nach dem Nachmittagsunterricht oder von 1—2 Uhr nachmittags oder selbst zwischen 7—9½ Uhr abends, daß der Wechsel zwischen Arbeit und Erholung kein angemessener ist, wenn man z. B. von dem Kinde, das sich 2—3 Stunden auf dem Eisplatze herumgetummelt hat, unmittelbar hierauf anstrengende Geistesarbeit verlangt, oder wenn man das Kind gegen das Versprechen, nachher seine Arbeiten für die Schule fertig zu stellen, auf einen Ausflug, in das Theater oder zu einer anderen Unterhaltung mitnimmt, endlich daß man den Wert des Frühstudiums überschätzt. Jene Arbeit, die da das Kind, oft noch aus recht tiefem Schlummer gerissen, unter dem Drucke des aufregenden Gedankens, etwa bis zum Schulgange nicht fertig zu werden, meist bei ganz nüchternem Magen leistet, ist nur von sehr flüchtigem Erfolge und steht in schlechtem Verhältnisse zu der eben hierdurch hervorgerufenen krankhaften Erregbarkeit und Abspannung des Kindes.

Über die vermeintliche Unterstützung, die man vielfach dem Kinde angedeihen lassen zu müssen glaubt, sei es durch das Überhören seitens eines der Familienmitglieder, sei es durch die Beschaffung aller möglichen Hilfsmittel trotz des wohlmeinenden Abratens seitens der Schule, sei es endlich durch die Beiziehung eines Hauslehrers, wurde schon viel gesprochen und geschrieben; die schlimmste Folge eines solchen Vorgehens ist die später nicht mehr zu behebende Unselbständigkeit, Rat- und Hilflosigkeit eines solchen Kindes in allen Lebenslagen.

Hinsichtlich der für Kinder geeigneten Erholung muß zunächst auf die nunmehr unzweifelhaft dargetane Tatsache hingewiesen werden, daß körperliche Anstrengung auch eine geistige Abspannung zur Folge hat; insbesondere aber muß hier die Pflege jener Übungen bekämpft werden, die das Kind vermöge des dem Menschen angeborenen Nachahmungstriebes nach dem Vorbilde der Erwachsenen als Sport zu betreiben sucht und die schon manches junge Menschenleben gefährdet, wenn nicht geradezu vernichtet haben. Keine vermeintliche Erholung ist aber dem Schulkinde nachteiliger als ungesunde und übermäßige Lektüre, die nicht gar so selten — vielleicht auch ohne Wissen der Eltern — früh morgens beginnt, tagsüber fortgesetzt und bis in die späte Nacht hinein im Bett getrieben wird. Körper- und Geistesfrische leiden darunter außerordentlich, ein von schweren Träumen gestörter Schlaf, dumpfes Hinbrüten bei Tag, arge Unaufmerksamkeit in der Schule sind die unausbleiblichen bedauernswerten Folgen.

All diesen Übelständen muß der Erzieher von Beruf nachspüren, er muß sie in die Wagschale werfen bei seinem objektiven Urteil über die verschiedenen Schülerindividualitäten.

Es bleibt uns nun noch zu erwägen, welche Pflichten dem Lehrer als solchem zufallen. Zunächst muß sich derselbe bei aller Wahrung seiner eigenen Individualität eine gewisse Anpassungselastizität erhalten a) an die oben geschilderten Altersstufen — das Kind muß durch Liebe geleitet werden, der Knabe bedarf der Strenge männlicher Zucht, der Jüngling muß durch seinen Meister den Weg in die Welt wahrer Ideale finden —, b) an den Klassentypus — es gibt gute, mittelmäßige und schlechte Klassen —, c) an bestimmte Schülertypen, deren im folgenden die vier wichtigsten kurz betrachtet werden sollen.

Das leichteste Arbeiten ergibt sich für den Lehrer mit gut beanlagten und zugleich fleißigen Schülern. Hier Erfolge zu erringen, kann nicht als ein besonderes Verdienst des Lehrers bezeichnet werden; dagegen wird er diesen Schülern gegenüber bei dem naturgemäß langsam fortschreitenden Massenunterrichte sich stets der Pflicht bewußt sein müssen, das Interesse wach zu erhalten und keine Langeweile aufkommen zu lassen. Schwieriger gestaltet sich schon das Unterrichten gut beanlagter, aber flüchtig arbeitender Schüler. Aber Wohlwollen, gepaart mit der nötigen Strenge, wird auch hier noch ohne besondere Arbeit einen günstigen Erfolg sichern. Den guten Didaktiker erkennt man aber erst an dem Arbeiten mit minder beanlagten, aber fleißigen Schülern; solche Arbeit wird manchen Schweiß kosten, aber desselben auch wert sein. Hier kann die Kardinaltugend des Erziehers, Geduld, im Verein mit dem Lehrgeschick des Lehrers Triumphe feiern, und ein solcher Lehrer wird als ein guter bezeichnet werden müssen. Jenen Lehrern aber — deren Zahl im Verhältnis nicht kleiner und nicht größer sein wird als in anderen Berufskreisen —, die selbst in Fällen minderer Beanlagung und minderen Fleißes doch noch manch verirrtes Schäfchen auf den richtigen Weg zu bringen verstehen durch Ausdauer, zu welcher ihnen eine außerordentlich tiefe Auffassung ihres

Berufes immer wieder neue Kraft verleiht, und durch liebevolles Eingehen in die Eigenart des Einzelnen, ohne darüber die Gesamtheit aus dem Auge zu verlieren, gebührt die Palme für einen schwer errungenen Sieg.

Schließlich muß sich aber jeder Lehrer auch als Glied eines ganzen Körpers fühlen und daher bis zu einem gewissen Grade sein Urteil dem von seinen Kollegen angelegten Maßstabe anpassen.

Da nun das Endresultat der in der Schule geleisteten Arbeit äußerlich seinen Ausdruck findet in der Klassifikation, so seien zum Schlusse noch diesbezüglich einige Erwägungen hinzugefügt:

1. Für die Wertung einer Leistung gibt es keinen absoluten Maßstab, es müssen vielmehr alle im vorangehenden geltend gemachten Momente berücksichtigt werden; Ausschlag gebend bleibt immer der Fortschritt des Schülers.

2. Jeder Lehrer arbeitet in der Regel nur in seinem Fache, hat selten täglich so viel Schulstunden wie ein Schüler und steht hierbei nicht unter dem Drucke des Bewußtseins einer ständigen Kontrolle. Der Schüler dagegen muß tagtäglich aus den verschiedensten Disziplinen Rede und Antwort zu stehen gewärtig sein. Zudem sind seine Vorstellungsmassen noch nicht vollkommen geklärt und schon infolge seines jugendlichen Alters einer viel größeren Verflüchtigung unterworfen; ja sie werden vielleicht noch auf dem Schulwege durch mannigfache Eindrücke, die an dem erfahrungsreichen Lehrer unbeachtet vorübergleiten, getrübt, verwirrt oder ganz zurückgedrängt.

3. Weder den schriftlichen, noch den mündlichen Leistungen darf allein ein Ausschlag gebendes Gewicht eingeräumt werden; ebenso darf den letzten Noten im Semester keine derartige Bedeutung zugemessen werden, soll durch die Semestral- oder Jahresschlußnote der Stand des am Schlusse eines solchen Abschnittes erworbenen Wissens in den einzelnen Gegenständen unter Berücksichtigung aller früher betonten Momente, insbesondere des Klassenzieles, des Klassentypus, des Fortschrittes des Einzelnen charakterisiert werden. Der hierbei mehr oder minder angewandte Fleiß hat zunächst doch nur in der allgemeinen Fleißnote seinen Ausdruck zu finden.

4. Die Noten aus Leistungen des Privatfleißes (z. B. der Privatlektüre) müssen entsprechende Würdigung finden, sonst schwindet naturgemäß der Eifer der Schüler; anderseits bieten für die Klassifikation oft recht interessante Anhaltspunkte Leistungen aus unvorbereiteten Aufgaben (z. B. ex abrupto-Lektüre).

5. Bis zu einem gewissen Grade wird bei der Beurteilung eines Schülers auch eine gegenseitige Kompensierung der Noten aus verschiedenen Gegenständen nicht nur denkbar, sondern auch durchführbar sein selbst dann, wenn es sich um Disziplinen handelt, die nicht in der Hand eines Lehrers vereinigt sind, ein Prinzip, demzufolge ein Schüler nicht nur in Deutschland, sondern (mit Rücksicht auf die Note aus dem Zeichnen oder Turnen) auch in Österreich bei einem 'nicht genügend' aufsteigen kann.

6. Der Versuch, minder günstige Klassifikationsresultate in einzelnen Gegenständen auf die Schwierigkeit oder den Umfang des Lehrstoffes zurückzuführen,

erscheint insofern nicht begründet, als solchen Disziplinen in dem Lehrplane auch eine größere Zahl wöchentlicher Unterrichtsstunden zugewiesen erscheint. Desgleichen wird eine Rechtfertigung geringerer Erfolge durch Hinweis auf Unterlassungssünden des Vorgängers nicht nur unkollegial, sondern auch unbegründet erscheinen müssen, da jeder erfahrene Schulmann weiß, wie unglaublich viel die unter seiner eigenen Führung arbeitenden Schüler von einem Jahre zum andern vergessen. Darum gibt es in solchen Fällen nur einen richtigen Ausweg: um so intensivere gründliche und gewissenhafte Arbeit.

Schließlich sei es mir gestattet, der Hoffnung Ausdruck zu geben, daß diese Zeilen, falls sie über Lehrerkreise hinausdringen, nicht mißverständlich aufgefaßt werden, sondern, ihrem Zwecke entsprechend, in weiteren Kreisen der Erkenntnis Eingang verschaffen, wie vielverzweigt die Tätigkeit, wie einflußreich, aber auch wie verantwortungsvoll die Stellung des Lehrers ist und wie die Klassifikation entgegen der landläufigen Auffassung doch etwas ganz anderes ist als ein einfaches Rechenexempel.

KÜNSTLERISCHER WANDSCHMUCK IN DER SCHULE[1])

Von Karl Tittel

Mächtiger, immer mächtiger regt sich im deutschen Volke das Verlangen, das menschliche Dasein durch wahre Kunst zu verschönen und zu veredeln. Nachdem die einseitige Pflege des Verstandes ein Jahrhundert der Wissenschaft heraufgeführt hat, bricht vielleicht, so hofft und wünscht man, ein Jahrhundert der Kunst an. Zweifellos hat sich in den letzten Jahrzehnten die Empfänglichkeit für künstlerische Reize beträchtlich gesteigert: mit verfeinertem Stilgefühl wird das Innere der Wohnräume ausgestattet, sorgsam werden die Farben der Tapeten, Teppiche und Möbel zueinander abgestimmt. Für die Schauseite der Häuser sucht der Bauherr selbst in entlegenen Vororten und weltfernen Kleinstädten einen künstlerisch durchdachten Entwurf zu gewinnen, der sich seiner Umgebung anpaßt. Der Bücherliebhaber hat öfter als früher die reine Freude, daß der äußere Schmuck eines Buches mit dem Inhalt zusammenstimmt. Kräftige Strafpredigten über allerlei Sprachdummheiten haben das Gewissen dafür geschärft, daß auch für die deutsche Sprache die Regeln des guten Geschmackes gelten. So geht durch weite Kreise ein frischer, kräftiger Zug zu künstlerischer Kultur. Erreicht ist freilich das erhabene Ziel, in dem deutschen Volke Kunstsinn und Kunstkraft zu wecken, noch keineswegs. Aber das neu erwachte Streben nach dieser Richtung ist doch unverkennbar. Auch an die Pforten des Gymnasiums klopft dieser neue Geist. Doch nur zögernd wird ihm aufgetan. Immer aufs neue, oft mit drängendem Ungestüm wird die Forderung erhoben: Erziehet die Jugend zur Fähigkeit, ein Kunstwerk zu verstehen und zu genießen! Ob das Ideal einer allgemeinen künstlerischen Durchbildung des deutschen Volkes, das schwärmerischen Kunstfreunden vorschwebt, wirklich erreicht werden kann, erscheint bei der Unzulänglichkeit und Vielgestaltigkeit der menschlichen Anlagen einigermaßen zweifelhaft. Aber der Aufgabe, das viellesende, vorzugsweise mit dem Verstande arbeitende Stadtkind zu künstlerischem Sehen und anschaulichem Denken zu erziehen, wird sich die höhere Schule auf die Dauer nicht verschließen können. Denn wo sollte die Ausbildung des in dem Menschen schlummernden Sinnes für Schönheit in Natur und Kunst anders einsetzen als bei der Jugend, die unbefangen, aber scharfen Auges den Erscheinungsformen der Dinge gegenübertritt? Um diese

[1]) Vortrag, gehalten bei der XV. Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins am 26. April 1905 in der Aula der Kreuzschule zu Dresden.

wichtige Aufgabe der Erziehung zu lösen, bieten sich mannigfaltige Mittel dar: ein einfach, aber gediegen ausgestattetes Schulgebäude, künstlerischer Wandschmuck, gründliche Reform des Zeichenunterrichtes, sachkundige Führung durch Museen und Galerien, Übungen im Betrachten von Kunstwerken. Einer der wenigen Vorkämpfer der ästhetischen Bildung, der bei seinen Reformvorschlägen nicht ausschließlich die Volksschule, sondern ebenso eingehend die höhere Schule berücksichtigt, ist der Professor der Kunstgeschichte Konrad Lange, der in seinem bahnbrechenden, bereits im Jahre 1893 veröffentlichten Buche 'Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend' diese Fragen[1]) zum ersten Male im Zusammenhang erörtert hat. Im folgenden soll ein Mittel der künstlerischen Erziehung genauer betrachtet werden, der künstlerische Wandschmuck.

I

Ausgegangen sind die Bemühungen um die Erziehung zur Kunst bekanntlich von Hamburg, wo sich unter der Begeisterung weckenden Führung Alfred Lichtwarks im Jahre 1896 eine Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in der Schule zusammengeschlossen hat. Als dann im kunstsinnigen Dresden Lehrer und Künstler beim Kunsterziehungstage vom Jahre 1901 zum ersten Male miteinander Fühlung nahmen, wurden die Aufgaben der Volksschule fast ausschließlich in den Vordergrund gerückt. Die Lehrer der höheren Schulen waren dabei nur schwach vertreten, offiziell schon deshalb nicht, weil es damals einen Vereinsverband akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands noch nicht gab, während die Volksschullehrer bereits im Deutschen Lehrerverein organisiert waren. Daraus ist es wohl zu erklären, daß auf diesem Kunsterziehungstage der besonderen Aufgaben und Bedürfnisse des Gymnasiums nur nebenbei, oft in etwas unfreundlichem Tone, gedacht worden ist. Schwerlich ist jedoch der noch in jüngster Zeit erhobene Vorwurf gerechtfertigt, daß die akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands dieser mehr und mehr um sich greifenden Bewegung bisher nur zum kleinsten Teile ihr Interesse zugewendet hätten. Jedenfalls wäre es ein Irrtum, einen Mangel an Kunstsinn beim Gymnasiallehrerstande überhaupt anzunehmen. So mancher Kollege hat sich durch regelmäßigen Besuch moderner Kunstausstellungen und auf wiederholten Streifzügen durch die wichtigsten Kunsthallen der größeren Städte ein gereiftes Verständnis in Fragen der Kunst erworben. Seine mit feinem Geschmack zusammengestellte Privatsammlung von Abbildungen, sein mit trefflichen Reproduktionen erlesener Meisterwerke geschmücktes Heim ist ein untrüglicher Beweis dafür. Die zahlreichen Artikel, die im Anschluß an den Kunsterziehungstag in Dresden beispielsweise in den Neuen Jahrbüchern erschienen sind, legen beredtes Zeugnis davon ab, mit wie lebhaftem Interesse das Problem der künstlerischen Erziehung auch von den Vertretern der höheren Schule verfolgt wird.

---

[1]) Einen guten Überblick über diese Bestrebungen bietet das in R. Voigtländers Verlag erschienene Büchlein mit dem Titel 'Kunsterziehung', das die Ergebnisse und Anregungen des Dresdener Kunsterziehungstages vom Jahre 1901 zusammenfaßt.

Freilich läßt sich nicht in Abrede stellen, daß die akademisch gebildeten Lehrer bei dieser Bewegung eine führende Rolle nicht gespielt haben, allein es mehren sich in jüngster Zeit Vorträge und Aufsätze[1]), die unzweideutig erkennen lassen, daß auch in den Kreisen der Gymnasiallehrer das Bewußtsein dieser Pflicht sich lebhaft betätigt.

Indes haben die meisten diese liebevolle Beschäftigung mit der Kunst bisher mehr als private Liebhaberei betrieben, deren Früchte sie nur gelegentlich ihren Schülern zugute kommen ließen. Es gibt noch immer Gymnasien, in denen wenig von dem Wehen dieses Geistes zu spüren ist. Allerdings scheint diese Klage angesichts des prachtvollen Festsaales der Kreuzschule, dessen Wände von Künstlerhand mit Meisterwerken geschmückt sind, am wenigsten berechtigt zu sein. In der Tat haben die alten Crucianer bei der Erinnerung an jene gotischen Hallen die lebhafte Empfindung, daß es im Leben wundersame Räume gibt, die man hienieden nicht vergessen kann. Gewiß ist es auch anderswo schon besser geworden, und den Vertretern dieser Schulen wird darum mancher Gedanke dieser Ausführungen längst vertraut sein. Welch ungeheuren Fortschritt weist z. B. die architektonische Durchbildung des neuen Carolagymnasiums in Leipzig auf im Vergleich zu den Schulgebäuden, die um eine Generation älter sind. Allein man kann sich nicht verhehlen, daß die meisten Gymnasien inbezug auf künstlerische Ausstattung der Innenräume noch sehr viel zu wünschen übrig lassen, und so ist ein erneuter Hinweis auf den künstlerischen Wandschmuck gewiß nicht unangebracht. Zur Zeit kann man sich kaum etwas Öderes vorstellen als ein älteres Schulgebäude: kahl ist der Flur, kahl ist das Treppenhaus, kahl ist der Korridor, kahl ist der Klassenraum. Kein Wunder, wenn der Schülerwitz für diesen langweiligen Bau keine bessere Bezeichnung findet als 'Kasten'. Und doch hält sich in diesen kasernenmäßigen Räumen die Jugend an manchen Tagen über sechs Stunden auf. Deshalb ist die Forderung, die Schulräume durch künstlerischen Schmuck freundlicher zu gestalten, gewiß nicht unbegründet. Dem kostspieligen Luxus, mit dem häufig prunkvolle Repräsentationsräume ausgestattet werden, soll damit wahrhaftig nicht das Wort geredet werden. Obgleich derartige Prachtsäle verhältnismäßig selten, hier und da nur ein paar Mal im Jahre ihre Pforten den Gästen öffnen, sind sie häufig in verschwenderischer Fülle mit erlesenen Kunstwerken ausgestattet. Sie bilden prächtige Schaustücke, deren Besichtigung im Reisehandbuch empfohlen wird. Wer aber ein älteres Schulgebäude betritt, wo täglich Scharen bildungsfähiger Schüler durcheinanderwimmeln, der wird sich, einige Ausnahmen abgerechnet, eines unwiderstehlichen Dranges zum Gähnen kaum erwehren können. Nun können die zahlreichen Bauten, die aus einer weniger kunstsinnigen Zeit stammen, schon aus Rücksicht auf die Kosten nicht ohne weiteres umgestaltet oder ganz aufgegeben

[1]) Z. B. L. v. Sybel, Pflege des Kunstsinns im Gymnasialunterricht, Vortrag bei der XIII. Jahresversammlung des Gymnasialvereins zu Marburg, Mai 1904. — E. Samter, Kunstpflege in der Schule, Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1905, LIX 1—18.

werden. Allein diese Lücke, die immer schmerzlicher empfunden wird, je feinsinniger das Privathaus ausgestaltet wird, läßt sich dadurch ohne Schwierigkeit ausfüllen, daß die kahlen Wandflächen durch gute Bilder belebt werden. Es ist oft überraschend, wie der Geist der Langenweile sogleich gebannt wird, wenn ein farbiges Bild die Aufmerksamkeit auf sich zieht und das Gefühl ästhetischen Genusses auslöst. Darum sind für die großen, ungegliederten Flächen der Schulräume gute Wandbilder unentbehrlich.

Gerade dem Gymnasium erwächst die unabweisbare Pflicht, durch künstlerische Anregung den Schönheitssinn zu wecken und zu pflegen. Denn bei ihm liegt die Gefahr besonders nahe, vorzugsweise den Verstand auszubilden und darüber den ästhetischen Sinn verkümmern zu lassen. Daß aber die einseitige Pflege des Intellekts den Menschen nicht besser, nicht glücklicher macht, das ist eine Erkenntnis, die sich in der Gegenwart je länger je mehr durchsetzt. Außerdem gehen aus den Reihen der Gymnasiasten die Führer und Regierer des Volkes hervor, die oft in einflußreiche Stellen gelangen, in denen sie im Guten und im Schlimmen einen weitgehenden Einfluß ausüben können.[1]) Je mehr das Verlangen nach Veredelung des Daseins durch die Kunst alle Schichten der Gesellschaft durchdringt, desto häufiger wird an die geistigen Führer des Volkes die Aufgabe herantreten, in künstlerischen Fragen eine Entscheiduug fällen zu müssen. Dafür muß bereits auf dem Gymnasium das Verständnis geweckt worden sein. Sonst werden die schönsten und monumentalsten Aufgaben, öffentliche wie private, an ungeeignete Künstler und Vertreter einer veralteten Richtung vergeben, während Meister ersten Ranges bei seite stehen müssen. Natürlich kann das Gymnasium keine abgeschlossene künstlerische Bildung vermitteln. Aber Anregung zur Beschäftigung mit der Kunst muß es geben. Denn wenn in dem Abiturienten einmal die Erkenntnis aufgegangen ist, daß außer der Ausbildung des Intellekts auch die ästhetischen Geistesgaben des Menschen gebieterisch eine Pflege erheischen, so wird er später darauf bedacht sein, sein künstlerisches Verständnis zu vertiefen und durch eifriges Schauen, durch liebevolles Versenken in die Kunstwerke seine ästhetische Urteilsfähigkeit weiter auszubilden. Dann wird ihm allmählich das Verständnis aufgehen für wahre, echte Kunst.

Man wird einwenden, daß schon jetzt in der Religionsstunde, in der Geschichtsstunde, bei der Erklärung der Schriftsteller den Schülern reichlich Gelegenheit geboten wird, gute Bilder zu sehen. Allein diese kunstgeschichtliche Unterweisung erfüllt den Zweck, das Verständnis für Meisterwerke der Kunst zu wecken, nur in seltenen Fällen. Denn nicht darauf kommt es an, die kunstgeschichtlichen Kenntnisse zu vermehren, so schätzenswert diese an sich sind, sondern darauf, der Jugend den Zugang zum Wesen der Kunst zu öffnen. Da der Schüler im Betrachten der Kunstwerke gänzlich ungeübt ist, so steht er in der Regel völlig ratlos vor den zahlreichen Abbildungen, die ihm vorgelegt werden. Meist ist die Zeit zu kurz, die für die Betrachtung

[1]) Vgl. K. Lange, die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend S. 201 f.

der Bilder bleibt. Und doch weiß jeder aus eigener Erfahrung, daß erst ein wiederholtes, eindringliches Beschauen dem Kunstwerk alle Schönheiten abzugewinnen vermag. Daraus folgt, daß die Abbildungen längere Zeit in der Klasse verbleiben müssen, damit sich die Schüler in Muße mit allen wesentlichen Eigenschaften des Bildes vertraut machen können. Aber nur der Schüler wird den rechten Gewinn davontragen, dessen Auge im Betrachten von Kunstwerken bereits geschult ist. Denn auch hier gilt der Satz: *Qui unum vidit, nihil vidit; qui mille vidit, unum vidit.* Darum muß das Auge des Schülers von Sexta her zu künstlerischem Sehen erzogen werden, und so kommen wir auch von dieser Seite her zu der Forderung des künstlerischen Wandschmucks.

Wenn aber die Schule den Schönheitssinn der Jugend zu wecken und auszubilden versteht, dann steht zu hoffen, daß auch das deutsche Volk das wirklich erreicht, was wir jetzt so heiß ersehnen, eine kunstdurchtränkte Kultur. Gerade dem Gymnasium liegt es nahe, von dem einzigen Volke, das dieses Ideal verwirklicht hat, zu lernen, von den schönheitsdurstigen Hellenen. Dort fand der schaffende Künstler bei seinen Volksgenossen allseitiges Verständnis, die ihm unentbehrliche Resonanz. Seitdem dann unter den Ptolemäern die kahlen Flächen der Innenräume mit Vorliebe durch bunte Inkrustation belebt wurden, bilden im hellenistischen Kulturkreise Wandgemälde, Reliefbilder, Stuckdekorationen einen geschmackvollen Wandschmuck[1]) des Hauses, der dem Kunstsinn seiner Insassen ein glänzendes Zeugnis ausstellt. Die neuausgegrabenen Häuser auf der Insel Delos zeigen z. B., daß die Mosaikdarstellungen, deren Technik von selbst auf eine Zusammenfassung und Vereinfachung der wesentlichen Erscheinungsformen hindrängt, den Bewohnern die wichtigsten Vertreter der heimischen Fauna und Flora, besonders Vögel, Delphine, Ölzweige, nebst Vasen in künstlerischer Form täglich vor Augen geführt haben. In der Via Stabiana zu Pompeji ist jüngst ein Gebäude freigelegt worden, das durch die Pracht und den Reichtum der Ausstattung die durch ihre reizenden Fresken bekannte Casa dei Vetti in den Schatten stellt. Dutzende von Statuen und Büsten wurden in dem Peristyl gefunden, und an den Wänden prangen Bilder aus dem homerischen Sagenkreis. Wenn wir aber unseren Schülern schildern, wie im Altertum vor allem diejenigen Stätten, an denen eine große Anzahl von Menschen regelmäßig zusammenströmte, durch die edelsten Schöpfungen der Kunst, oft in verschwenderischer Fülle, verschönt worden sind, wie eben dadurch der Kunstsinn des griechischen Volkes allerorten angeregt und aufs höchste gesteigert worden ist, so sollten wir auch die Konsequenz ziehen und die Räume, in denen täglich Scharen schaulustiger Knaben und Jünglinge ein- und ausgehen, geschmackvoll auszuschmücken trachten. Neu ist diese Forderung wahrhaftig nicht. Welchem Pädagogen[2]) sind wohl die folgenden Worte

---

[1]) Genauere Angaben über den Wandschmuck im Altertum finden sich bei O. Waser, Das hellenistische Reliefbild, Neue Jahrbücher VIII 1905, 1. Abt. S. 113—131.

[2]) Vgl. J. Leisching, Kunsterziehung und Schule S. 4.

zuzuschreiben: 'Die Schule soll eine liebliche Stätte sein, von innen und außen den Augen einen angenehmen Anblick bieten. Im Inneren sei ein helles, reinliches, überall mit Gemälden geziertes Zimmer, mögen das nun Bildnisse berühmter Männer sein oder Landkarten, oder mögen sie geschichtliche Ereignisse vorführen oder sonstwie dem Schmucke der Räume dienen.' Amos Comenius ist es, der im Jahre 1630 in seiner Didactica magna diese modern anmutenden Wünsche ausgesprochen hat. Wieviele Gymnasien können von sich in der Gegenwart rühmen, daß seine Forderungen bereits erfüllt sind?

II

Nachdem wir uns von der Notwendigkeit, die Schulräume mit guten Wandbildern auszuschmücken, überzeugt haben, entsteht weiter die Frage, welche Bilder dazu verwendet werden sollen. Zunächst könnte ein passender Wandschmuck schon dadurch gewonnen werden, daß der gegenwärtige Bestand an Reproduktionen diesem Zwecke dienstbar gemacht würde. So manches Bild, z. B. der Seemannschen Sammlung, das bei Gelegenheit gezeigt werden soll, ruht jahrelang im Schranke und verbleicht, ohne daß je ein Schüler auch nur einen Blick darauf wirft. Statt dessen sollte lieber jedem Jahrgange ein Zyklus von Bildern in regelmäßigem Wechsel vor Augen geführt werden, der je nach der Klasse abzustufen wäre und zu dem Lehrstoff derselben in Beziehung steht. Auch unter den älteren Bildern gibt es manche, die künstlerischen Anforderungen entsprechen. Eine Durchsicht der Hilfsmittelsammlung würde wahrscheinlich an vielen Gymnasien zu dem Ergebnis führen, daß so manches ältere Bild noch einen Zweck erfüllen könnte, wenn es den Rest seiner Tage an der Wand einer Klasse abdient, selbst auf die Gefahr hin, daß es einmal durch einen unglücklichen Zufall oder durch einen mutwilligen Streich ein vorzeitiges Ende findet. Allerdings werden die Bilder auf diese Weise rascher aufgebraucht werden, und das wird manchen sorgsamen Verwalter der Hilfsmittelsammlung, der seine Schutzbefohlenen liebgewonnen hat, bedenklich stimmen. Selbst ein Professor der Archäologie[1]) läßt sich folgendermaßen vernehmen: 'Einen guten inalterablen Kohledruck hänge man nicht in die Klassen als «künstlerischen Wandschmuck», will sagen als Zielscheibe für Papierkugeln, schlechte Witze und Fliegen, sondern zeige ihn den Jungens bei guter Gelegenheit.' Im Gegenteil, es ist wahrhaftig besser, die Bilder verlieren vor aller Augen in zehn Jahren ihre Leuchtkraft, als daß sie, dreißig Jahre lang in einem wohleingerichteten Schranke sorgsam verwahrt, schließlich doch veralten. Denn was nur bei guter Gelegenheit geschehen soll, wird allzuleicht vergessen. Eine Lehrmittelsammlung ist aber zum Gebrauche da, das schließt natürlich auch ein, daß die Hilfsmittel trotz schonender Behandlung im Laufe der Jahre verbraucht werden.

Leider ist es auch der Grundsatz mancher Bibliotheksverwaltungen, die Bücherschätze ängstlich davor zu behüten, daß sie durch häufigen Gebrauch

[1]) B. Graef, Berl. Phil. Wochenschr. 1904 Nr. 10 Sp. 306.

abgenutzt werden. Als ob nicht selbst ein kostbares Werk, namentlich wenn es mit Abbildungen ausgestattet ist, seinen Zweck vollständig verfehlte, wenn es, nur selten ausgeliehen, an seinem Platz verstaubt und schließlich doch veraltet.[1]) So werden auch die Hilfsmittel, die an manchen Gymnasien reichlich zu Gebote stehen, häufig nicht genügend ausgenutzt. Da lagern ganz brauchbare Bilder zusammengerollt im Schranke, dort fällt auf die lehrreichen Gipsabdrücke einer Münzsammlung jahrelang nur das Auge des Bibliothekars, und das anschauliche Gipsmodell der Akropolis sehnt sich vergebens darnach, den Schülern die Heiligtümer der Burg zu veranschaulichen.

Übrigens ist es nicht allzuschwer, die Wandbilder gegen Beschädigungen zu schützen. Ein Lacküberzug läßt sich ohne große Schwierigkeiten herstellen. Vor allen Dingen dürfte aber in keinem Klassenzimmer ein Schaukasten fehlen, ein verschließbarer, vorn mit einer Glasscheibe versehener Kasten, der es ermöglicht, auch wertvolle Bilder, sowie die Abbildungen, die in einem Buche enthalten sind, den Schülern zu ruhiger Betrachtung darzubieten. Diese Einrichtung ist so praktisch, daß mehrere Gymnasien bereits seit Jahren damit ausgestattet sind. Umsomehr müßte man dahin wirken, daß sie auch in den Schulen, die sie bisher entbehren mußten, möglichst bald angeschafft werden. Der Schaukasten muß so groß sein, daß die größten Bilder der Hilfsmittelsammlung darin untergebracht werden können. Doch muß durch verstellbare Querleisten die Möglichkeit geschaffen werden, die Schaufläche in zwei oder drei Abteilungen zu zerlegen, um nötigenfalls auch kleinere Bilder symmetrisch anordnen zu können.[2]) Wo eine größere Zahl von Bildern gleichen Formates vorhanden ist, da werden Wechselrahmen gute Dienste leisten, in denen die ausgestellten Bilder von Zeit zu Zeit durch andere ersetzt werden, um das Interesse immer von neuem anzuregen.

Da entsteht denn nun weiter die Frage, welcher Art die Bilder sein sollen, die längere Zeit im Schulzimmer aufgehängt werden. Was zunächst die Reproduktionen anlangt, so müssen die Abbildungen selbstverständlich so gut wie möglich, deutlich und hinreichend groß sein. Eine schlechte Wiedergabe führt den ungeübten Betrachter nur irre; was ein Fehler der Reproduktion ist, wird leicht dem Original schuld gegeben. Freilich haben sich berufene Vorkämpfer der Kunstpflege in der Schule mit allem Nachdruck überhaupt gegen jegliche Reproduktion ausgesprochen, weil deren Unzulänglichkeit und Massenhaftigkeit den Geschmack verderbe. Das Ideal wäre allerdings, daß die Jugend ihren Schönheitssinn an Originalwerken bildete. Allein das ist schon in Großstädten, wo wirklich wertvolle Kunstwerke zu Gebote stehen, ziemlich umständlich und in kleineren Orten ganz unausführbar. Originale selbst anzu-

---

[1]) Sehr beherzigenswerte Bemerkungen hat darüber jüngst R. Ullrich, Benutzung und Einrichtung der Lehrerbibliothek, gemacht, der eine Verbindung von Ausleihe- und Präsenzsystem empfiehlt. Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen LVIII 1904 S. 673—808.

[2]) Als Muster für die Beschreibung haben die Schaukästen gedient, die in der Kreuzschule zu Dresden an einigen gut belichteten und viel begangenen Korridoren angebracht sind.

schaffen, ist natürlich wegen der Kosten unmöglich, und so wird man Reproduktionen schon deshalb nicht verschmähen dürfen, weil sie wesentlich wohlfeiler sind. Denn die Erziehung zur Kunst ist zugleich eine Geldfrage, und derjenige erweist ihr einen schlechten Dienst, der durch übertriebene Forderungen die Durchführung berechtigter Wünsche vereitelt.

Zum Glück leistet die Technik bereits so Vollkommenes, daß die Bedenken gegen Reproduktionen von Jahr zu Jahr sich mindern. Seemanns Wandbilder und Vogels Porträtgalerie aus demselben Verlag sind gewiß recht brauchbar. Die farbigen Kopien von Meisterwerken der Malerei, die von E. A. Seemann in Dreifarbendruck hergestellt werden, geben besonders Originale mit einfacher Farbenskala, z. B. Dürers vier Apostel, recht gut wieder. Leider passen sie nur für kleinere Räume, und das verschiedene Format erschwert ihre Verwendung als Wandschmuck in der Schule. Auch die volkstümliche Ausgabe moderner Werke der deutschen Griffelkunst, die bei Breitkopf und Härtel erscheint, enthält eine große Anzahl wohlgelungener Lichtdrucke. Bemerkenswert sind ferner die Vergrößerungen einiger Holzschnitte von Adolf Menzel, mit denen kürzlich Voigtländers Verlag einen Versuch gemacht hat. Die Zeichnung Menzels ist in allen Einzelheiten so durchgearbeitet, der Schnitt so peinlich gewissenhaft, daß eine Anzahl dieser Holzschnitte sogar eine riesenhafte Vergrößerung vertragen hat, wie z. B. das Bild Friedrichs des Großen lehrt. Angesichts so ausgezeichneter Blätter, die von rührigen Verlagsfirmen bereits geboten werden[1]), wäre es wahrhaftig eine Überspannung eines an sich richtigen Gedankens, wenn man grundsätzlich jede Reproduktion verwerfen wollte. Denn gegen den Vorwurf der Massenhaftigkeit schützt ganz einfach die Regel, daß immer nur eins oder wenige Bilder zugleich ausgestellt werden dürfen.

Statt auf die einzelnen Sammlungen einzugehen, sollen lieber einige Gesichtspunkte hervorgehoben werden, nach denen die Blätter für das Gymnasium ausgewählt werden sollen. Denn die meisten Sammlungen von Kunstblättern sind nicht bloß für die Schule, sondern für den weiten Kreis von Kunstliebhabern überhaupt bestimmt. Vor allem muß der dargestellte Gegenstand sorgfältig in Betracht gezogen werden. Es dürfen nur solche Schöpfungen dem Schüler dauernd vor Augen gestellt werden, die wirklich einen Höhepunkt in der Kunst bezeichnen. Archaische oder technisch unvollkommene Originale sind grundsätzlich auszuschließen. Denn es muß immer 'etwas Großes und Ganzes' sein, was den Schülern dargeboten wird. Das römische Forum, besonders nach den neuen, für die Wissenschaft so ergiebigen Grabungen, bleibt auch in einer ausgezeichneten Wiedergabe vom ästhetischen Standpunkte aus ein wüster Trümmerhaufen, und die armseligen Säulenstümpfe des heiligen Bezirkes von Olympia verletzen ein empfindsames Auge. Nur der Gelehrte

---

[1]) Vgl. den Katalog der Wanderausstellung des Deutschen Buchgewerbevereins 'Die Kunst im Leben des Kindes'. Verlag von E. A. Seemann, Leipzig 1901. Der Katalog enthält gute Einleitungen zu den einzelnen Abteilungen.

kommt auf Grund seiner Studien zu der Erkenntnis, wie wertvoll die erhaltenen Trümmer für die Würdigung der verschwundenen Herrlichkeit sind, der Laie sieht nur die ungeheuren Lücken, die keinen rechten Genuß aufkommen lassen. Von der Architektur haben nur wenige Denkmäler des Altertums der Zerstörung durch Menschen und Naturgewalten getrotzt, dagegen von den Werken in Marmor und Bronze hat sich manches Meisterstück in unsere Zeiten gerettet, das auch den ungläubigsten Zweifler an Griechenlands Größe durch sinnfällige Beweise verstummen macht. Darum müssen zur Literatur in den griechischen Stunden als nicht minder wichtige Faktoren der hellenischen Kultur die Schöpfungen der bildenden Kunst treten.

Dabei darf man sich jedoch niemals in Einzelheiten der Archäologie oder Topographie verlieren. In manchen Abiturientenexamen soll es noch immer vorkommen, daß eine genaue Kenntnis der lokalen Verhältnisse Roms und Athens verlangt wird. Nun ergreift es einen jeden wahrhaftig wundersam, wenn er an den Stätten weilt, wo die großen Männer der antiken Welt gewirkt haben. Allein die Frage, wo beispielsweise die ältesten Heiligtümer der Stadt Athen gelegen haben, erscheint doch unwesentlich, wenn es darauf ankommt, eine Vorstellung von der Erhabenheit der hellenischen Kultur zu gewinnen. Denn nicht die topographische Lage der verschiedenen Tempel und Amtslokale ist von bleibender Bedeutung, sondern die in der Geschichte einzig dastehende Tatsache, daß eine Stadt von der Größe etwa des heutigen Meißen eine solche Fülle von intellektuellen und künstlerischen Kräften in sich vereinigt hat, daß sich daraus eine weltbeherrschende Kultur entwickeln konnte. Um so mehr wird man sich hüten müssen, das Gedächtnis der Schüler mit philologischen und archäologischen Einzelheiten (Münzen, Vasen, kleinen Reliefs, topographischen Plänen und Aufrissen) zu belasten, statt eine beschränkte Anzahl künstlerisch vollendeter Reproduktionen von Meisterwerken der klassischen Kunst vor Augen zu führen und einzuprägen.[1]) Ein Zuviel scheinen von diesem Standpunkte aus selbst die von Luckenbach bearbeiteten Wandtafeln aus Oldenbourgs Verlag zu bieten, auf denen die heiligen Bezirke von Olympia und Delphi mit vielen Einzelheiten dargestellt sind. Diese mit Unterstützung namhafter Gelehrten entworfenen Anschauungstafeln sind zwar äußerst lehrreich, besonders da es über Delphi noch keine zusammenfassende Darstellung gibt, allein eine gute Reproduktion des Praxitelischen Hermes oder der Lysippischen Statue des Agias aus Delphi wird von weit größerem Werte sein, wenn man die Wände des Klassenzimmers eine Zeitlang damit schmückt.

Bisher ist schon als selbstverständlich vorausgesetzt worden, daß sich die Reproduktionen, die als Wandschmuck dienen, nicht auf die deutsche Kunst beschränken dürfen. Die Vertreter der modernen Kunsterziehung wollen von

---

[1]) Auf die Gefahr, daß durch kleine zinkographische Wiedergabe der Kunstwerke eine unrichtige Vorstellung von den Originalen herbeigeführt werden kann, ist in der Mai-Sitzung der Berliner Archäologischen Gesellschaft (1904) nachdrücklich hingewiesen worden. Vgl. Berl. Philol. Wochenschr. 1904 Nr. 26 Sp. 829. Luckenbachs Verdienste um die antike Kunst werden dadurch nicht geschmälert.

den Schöpfungen der Antike und des Auslandes überhaupt nichts wissen. Indes, das historisch gestimmte Gymnasium wird sich eine solche Beschränkung nicht auferlegen können. Denn die Tatsache läßt sich nun einmal nicht aus der Welt schaffen, daß fremde Völker in der Kunst schlechthin Großartiges geleistet haben. Der Volksschüler mag mit einer Athena Lemnia, einem Hermes, einer Niobe und ihren Kindern nicht viel anfangen können. Aber der Gymnasiast, der mit Sprache und Formenwelt der antiken Kultur vertraut ist, wird weniger Schwierigkeiten zu überwinden haben. Der Kunstunterricht am Gymnasium wird um so weniger die griechische Kunst vernachlässigen dürfen, als gerade die größten Meister der Gegenwart die ewigen Gesetze hellenischer Schönheit auch ihrerseits in ihren Schöpfungen befolgen. Der auf die Zange gelehnte Hammermeister (Marteleur) Constantin Meuniers steht 'in edler Einfalt und stiller Größe' da, und wie nachhaltig Max Klinger durch antike Gedanken und Formen beeinflußt wird, davon legt jedes seiner Werke beredtes Zeugnis ab. Die Bildhauer Arthur von Volkmann und Adolf Hildebrand haben nachdrücklich darauf hingewiesen, daß die von den Griechen gefundenen Regeln für die Kunst aller Zeiten gelten.

Anderseits darf das Gymnasium nicht in den entgegengesetzten Fehler verfallen und die deutsche Kunst gänzlich vernachlässigen. Sonst könnte die Befürchtung Lichtwarks begründet erscheinen, daß das Auge des Schülers durch den Anblick antiker und italienischer Formen derartig verwöhnt wird, daß es Werke von Dürer, Holbein, Rembrandt u. a. nicht mehr unbefangen genießen kann. Es ist vielmehr dringend zu wünschen, daß das Gymnasium seine Schüler mehr als bisher auch mit den Schöpfungen des eigenen Volkes vertraut macht. Von der Gemütstiefe der älteren deutschen Meister erhalten nur wenige Gymnasiasten eine Ahnung, und von der Kunst des vergangenen Jahrhunderts bekommen sie oft überhaupt nichts zu sehen. Daß in dieser Beziehung noch manches besser werden kann, dürfte selbst der größte Optimist nicht in Abrede stellen. Gerade diese Lücke kann ohne einschneidende Änderung des Lehrplans durch Wandbilder ausgefüllt werden, die durch ihre stete Gegenwart manche Schöpfung eines deutschen Meisters dem empfänglichen Sinn der Jugend lieb und wert machen können. Darum werden ausgezeichnete Reproduktionen ihren Wert als künstlerischer Wandschmuck für das Gymnasium trotz des Einspruchs schwärmerischer Kunsterzieher immer behalten.

III

Die mechanischen Nachbildungen dürfen freilich nicht das einzige Mittel bleiben, mit dem der Schönheitssinn der Jugend gebildet wird. Denn bei der Vervielfältigung geht oft das eigentlich Künstlerische verloren. Die Reproduktion kann um so weniger eine richtige Vorstellung vermitteln, je farbenreicher das Original ist und je feinsinniger die Farbentöne gegeneinander abgestimmt sind. Und doch haben wir Nordländer die Ausbildung des Farbensinnes dringend nötig, nötiger als der lebhaftere Bewohner des lichtdurchfluteten Südens, der schon äußerlich in seiner Tracht diesen Unterschied

erkennen läßt. Außerdem ist bei unseren Gymnasiasten der Farbensinn viel weniger entwickelt als bei der gleichaltrigen 'höheren' Tochter, deren Verständnis für feine Unterschiede der Farbenwirkungen durch Kleidung und Handarbeiten wesentlich gefördert wird. Das Ideal wäre freilich, daß die Schulräume von Künstlerhand ausgeschmückt würden. In Schweden hat eine Vereinigung begeisterter Kunstfreunde wirklich Ernst gemacht und aus eigenen Mitteln mehrere Schulen mit Wandgemälden ausgestattet. Allein das dürfte ein übertriebener Luxus sein angesichts der unendlich vielseitigen Kulturaufgaben, die sonst noch der Lösung harren. Auch wird ein so herrlicher Wandschmuck, wie er die Aula der Kreuzschule ziert, immer nur wenigen bevorzugten Schulen zu teil werden können. Überdies ist es mindestens ebenso wichtig, die Klassenzimmer, in denen sich die Schüler die meiste Zeit aufhalten, durch farbige Bilder zu verschönen.

Mit umso größerer Freude ist es darum zu begrüßen, daß die beiden Verlagshandlungen Teubner und Voigtländer unablässig bemüht sind, durch farbige Steinzeichnungen, die von lebenden Künstlern entworfen werden, künstlerisch ausgeführte Originale zu verhältnismäßig billigen Preisen darzubieten.[1]) Die Bilder sind von vornherein für die Technik der Lithographie bestimmt, die vor allem eine Vereinfachung der Formen und eine kräftige Wirkung der Farben ermöglicht. Der Künstler bestimmt selbst die Wahl der Farben und überwacht den Druck. Das Bild ist also bis in alle Einzelheiten hinein sein Werk, der unmittelbare Ausdruck seiner Persönlichkeit.

Da nunmehr schon eine reiche Sammlung derartiger Steinzeichnungen vorliegt, so ist es gewiß angebracht, sich einmal einen Überblick darüber zu verschaffen, was bisher geleistet worden ist. Daß das Unternehmen einen an sich äußerst glücklichen Gedanken zu verwirklichen sucht, dagegen wird ernsthafter Widerspruch kaum mehr erhoben werden. Es ist der beste Wandschmuck, den wir zur Zeit haben, und wir wollen uns dessen von ganzem Herzen freuen. Allein nach den rückhaltlosen Lobeserhebungen der Presse könnte es scheinen, als ob bereits die höchste Stufe der Vollendung erreicht sei. Demgegenüber soll versucht werden zu zeigen, was etwa für die Zukunft zu wünschen übrig bleibt. Den Wert des ganzen Unternehmens soll die folgende Kritik einzelner Bilder wahrhaftig nicht in Frage stellen.

Mit besonderer Freude werden es die klassischen Philologen begrüßen, daß die Stätten antiker Herrlichkeit in der leuchtenden Farbenpracht des südlichen Himmels vor ihren Augen erstehen. Denn eine dunkle Photographie einer griechischen Landschaft vermag in dem 'graulichen' Tag des Nordens nur eine unvollkommene Vorstellung von der strahlenden Heiterkeit des sonnendurchglühten Südens zu geben. Am nächsten kommt der Wirklichkeit die Darstellung des Aphaiatempels auf Ägina (von du Bois-Reymond), dessen goldgelbe Marmorsäulen zum tiefblauen Himmel und der noch blaueren Salz-

---

[1]) Genaue Auskunft geben die einleitenden Vorbemerkungen zu den Katalogen beider Verlagshandlungen.

flut einen scharfen Kontrast von äußerst malerischer Wirkung bilden. Leider ist die Freude an den Landschaftsbildern aus dem Süden nicht ungetrübt, denn nicht alle sind gleich gelungen. Bei der 'Akropolis von Athen', einem Bilde derselben Malerin, ist der Zauber der südlichen Farbenharmonie nicht getroffen, auch bei der 'Römischen Campagna' und dem 'Tempel von Pästum' von Max Roman trübt der bleiche Himmel den Eindruck. Die Einfahrt zum Canale grande in Venedig von Paul von Ravenstein gibt zwar die durchsichtige Klarheit der Luft vortrefflich wieder, doch fehlt diesem Bilde der charakteristische goldige Farbenschimmer, durch den diese unvergleichliche Stadt jedes empfindsame Auge entzückt. Die Entgegnung, so sehe der Himmel im Süden bei regnerischer Witterung oder bei Sciroccostimmung aus, ist nicht stichhaltig: Venedig ohne Farben ist nicht Venedig, wie Neapel ohne Sonne nicht Neapel ist. Es harrt noch so manches antike und mittelalterliche Denkmal des farbenfrohen Künstlers, der es als Motiv für eine Steinzeichnung verwendet, um damit die Wände des Gymnasiums zu schmücken.

Doch mancher Gegner des Gymnasiums könnte hier unwillig ausrufen: 'Soll der moderne Zug zu künstlerischer Kultur wiederum in den Dienst der humanistischen Studien gezwängt werden?' Mit Verlaub, man gestatte die Gegenfrage: 'Ist die Lichtfülle, von der die antiken Denkmäler umflutet werden, antik oder modern?' Ich denke: 'Die Sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns.' Wenn freilich ausschließlich Motive vom Boden des klassischen Altertums ausgewählt würden, so wäre das eine Einseitigkeit, die sich schwerlich rechtfertigen ließe. Denn im allgemeinen ist die Stimmung der deutschen Landschaft besser getroffen und festgehalten als die des Südens. Ebenso willkommen sind darum die Bilder, die wir unter dem Titel 'Heimatskunst' zusammenfassen würden. 'Der pflügende Bauer' von Walther Georgi, das 'Wogende Kornfeld' von Hans von Volkmann, die 'Schwarzwaldtanne' von Walter Conz, das 'Hünengrab' von Carl Biese sind herzerfreuende Blätter, so recht geschaffen, unseren Jungen die Augen für die Schönheit der heimischen Natur zu öffnen. Derartige Bilder aus der Heimat sind in beiden Sammlungen zahlreich vertreten, und es kann dem Gymnasium nur dringend empfohlen werden, mit diesen Blättern den Anschauungskreis seiner Schüler zu erweitern und den ästhetischen Sinn auszubilden.

Indessen läßt sich nicht verhehlen, daß so manches vortreffliche Bild für die Schule nicht recht geeignet ist, da es allzuwenig der Fassungskraft des jugendlichen Geistes angepaßt ist. Hierunter gehören insbesondere die teilweise ausgezeichneten Landschaften, die der Zahl nach in beiden Sammlungen bei weitem überwiegen. Das ist nicht etwa die Folge einer tiefsinnigen pädagogischen Erwägung, sondern liegt an der Entwicklung, die die Malerei in den letzten Jahrzehnten genommen hat. Seitdem Monet, einer der ersten Vertreter der Impressionsmalerei, dieselben Getreideschober in einem Zyklus von fünfzehn Bildern gemalt hat, um die unendlichen Veränderungen zu zeigen, die der Wechsel der Jahreszeiten, der Tage und Stunden an dem ewigen Antlitz der Natur hervorbringt, haben die Maler anscheinend nur noch Sinn für

Licht- und Farbenwirkungen. Das Spiel der Reflexe scharf zu beobachten, Farbenreize festzuhalten, Tonwerte richtig zu treffen, das sind die Aufgaben, die der Künstler in der Gegenwart sich stellt. Darum herrscht die Landschaft vor, das Figurenbild tritt zurück, Vorgänge des täglichen Lebens werden selten dargestellt und vollends das historische Gemälde ist gänzlich verfemt. Der an sich richtige Grundsatz, daß die Art der Darstellung, nicht der dargestellte Gegenstand den Wert eines Bildes ausmacht, hat die Malerei in das andere Extrem umschlagen lassen. Man suche sich einmal auf einer großen Kunstausstellung die Figurenbilder zusammen und vergleiche sie mit der Zahl der Landschaften: man wird über das Mißverhältnis staunen. Besonders wer von den Sammlungen gedankenreicher Schöpfungen der älteren Meister herkommt, kann sich bisweilen des peinlichen Gefühls der Gedankenarmut der Modernen nicht erwehren. So wenig aber eine Dichtung, die einen unbedeutenden Inhalt in vollendeter Form bietet, zu den Meisterwerken gerechnet werden kann, so wenig verdient m. E. ein Gemälde, das lediglich in der Wiedergabe von Licht- und Farbenwirkungen seinen künstlerischen Endzweck sucht, als vollkommen gepriesen zu werden.

Wozu diese Abschweifung zur modernen Malerei? Weil sich die dort herrschende Vorliebe für Landschaften auch in den Steindrucken ausprägt. Das ist nicht anders zu erwarten, denn sie werden von lebenden Künstlern entworfen, und das ist an sich unleugbar ein großer Vorzug, denn damit kommt die Kunst der Gegenwart zu Worte. Allein die notwendige Folge davon ist, daß sich die gerade herrschende Eigentümlichkeit der Malerei besonders scharf ausprägt. Man betrachte einmal als charakteristisches Beispiel den 'Sonnigen Wintertag' von Karl Biese. Wie meisterlich hat es der Künstler verstanden, das Flimmern der klaren Winterluft festzuhalten, wie scharf heben sich die dunklen Häuschen, die Fichten, das feine Geäst der kahlen Bäume von dem blendenden Weiß der Schneedecke ab. Gewiß ein künstlerischer Wandschmuck, der das Auge des Kenners entzückt, nur fürcht' ich, nicht geeignet für ein Schulzimmer. Höchstens in den obersten Klassen des Gymnasiums dürfte manchem Schüler das Verständnis für die Schönheit des Bildes aufgehen. Die sentimentale Naturbetrachtung des Erwachsenen, der empfindsam die über der Landschaft lagernde Stimmung nachfühlt, ist der Jugend fremd, schon deshalb, weil die Jungen keine Stimmung haben oder wenigstens nicht darüber nachdenken.

Man beobachte die Jugend einmal bei einem Spaziergange ins Freie. Wohl achten sie bei geeignetem Hinweis auf das saftige Grün der Wiesen, auf die mannigfachen Lichter in dem Wässerlein daneben, in dem der blaue Himmel mit seinen weißen Wölkchen sich spiegelt.[1] Da marschiert eine Herde schnatternder Gänse mit ihren niedlichen Jungen daher, und weg ist alle Aufmerksamkeit für die Landschaft. Knaben und Mädchen betrachten mit innigem Be-

---

[1]) Die Schilderung schließt sich an das Bild 'Gänsewiese' von Hans von Volkmann (Voigtländer) an.

hagen die muntere Schar der gelben Gänschen; sie sehen zu, wie die Alten das Gras abrupfen, die Flügel der wärmenden Sonne entgegenspreiten, mit vorgestrecktem Halse laut aufschreien, oder mit schiefgehaltenem Kopfe zum blauen Himmel emporschielen. Auch die flachshaarige Grete und der dumme Hans, die Hüter der Gänse, ziehen die Blicke auf sich. Ebenso wird die Betrachtung der schönsten Aussicht, über die der erwachsene Mensch in das höchste Entzücken gerät, bei der Jugend sofort unterbrochen durch eine wilde Hummel, die mit lautem Sumsum herumfliegt. Wenn sie sich vollends in der Nähe niedersetzt und sich putzt, so hat die herrlichste Aussicht für die Jugend ihren Reiz verloren. Derartige Beispiele ließen sich ins Unendliche vermehren. Doch würden sie dem erfahrenen Pädagogen nichts Neues sagen. Ein so feinsinniger Kenner der Kindesseele und warmherziger Freund der Jugend wie der unvergeßliche Richard Richter hat in seinem Aufsatze[1]) 'Erziehung und Zeitgeist' S. 217 'diese närrische Art' unserer Jugend, ihre Lust an der Natur zu haben, mit gewohnter Meisterschaft erkannt und geschildert: 'Der Blick der Jugend', so schreibt er, 'haftet am Einzelnen und Nahen, in der Ferne sieht sie höchstens hier den auffallenden Turm und dort die groteske Bergnase. Ihre Freude ist ein absonderlicher Baumriese, ein wunderliches Felsgebilde, eine überraschende Wendung des Weges. Und wenn sich am Ziele der Wanderung etwas Lebendiges regt, die Kuhherde auf der Alm oder gar ein Stück Wild am Waldrande, dann muß die tote Natur zunächst auf die Teilnahme des jugendlichen Wanderers für ihre Schönheit verzichten.' Der scharfblickende Menschenkenner hat auch den Grund dafür richtig angegeben: 'Für schöne Aussichten und Rundblicke hat die Jugend keinen Sinn; das Auge vermag erst in reiferem Alter ein so vielfaches Bild zu umfassen.' Das Einzelwesen kann von der Jugend wohl als harmonisch gegliederte Einheit erfaßt und mit Genuß betrachtet werden, eine reizvolle Landschaft erfordet aber eine solche Stärke der Abstraktion, eine so energische Zusammenfassung schier unzähliger Einzelheiten zu einem Ganzen, daß das Kind diese Aufgabe nicht mühelos zu lösen vermag. Durch die geistige Anstrengung, die ihm diese Leistung kostet, wird ihm der Genuß beeinträchtigt. Auch die historische Entwicklung der bildenden Kunst aller Völker lehrt dieselbe psychologische Tatsache, daß der Mensch zuerst am einzelnen Geschöpf ein ästhetisches Wohlgefallen empfindet. Neben dem geometrischen Ornament tauchen frühzeitig unbeholfene Nachbildungen von Mensch und Tier auf, darauf folgt das Pflanzenbild und erst dann, wenn eine gewisse Höhe der Kunst erreicht ist, wird das Landschaftsbild gepflegt, das gewissermaßen den Abschluß der Entwicklung bildet. Was für die unmittelbare Betrachtung der Natur gilt, gilt also auch für die Darstellungen der bildenden Kunst. Auch hier erfreut sich das Auge des naiven Betrachters zunächst am Individuum, die rein formale Kunst der Linienführung und der Farbenverteilung ist ihm schwer verständlich zu machen. Auf dieses lebhafte Interesse des jugendlichen Geistes für das Gegenständliche ist jedoch bei den

[1]) Richard Richter, Reden und Aufsätze, S. 204—219.

Steinzeichnungen bisher wenig Rücksicht genommen worden. Die meisten Blätter setzen schon ein gereiftes Verständnis voraus. Wie lange sich Maler und Kunstfreunde mit Beleuchtungs- und Farbenstudien zufrieden geben werden, wird die Zukunft lehren; die Jugend weiß mit Bildern, die lediglich malerische Vorzüge aufweisen, wenig anzufangen. Darum ist ein oder mehrere Lebewesen, sei es Mensch, sei es Tier, m. E. für ein Schulbild unentbehrlich, gewissermaßen als Lockmittel für den naiven Betrachter, das Bild öfter zu besehen; es kann auch eine gut entwickelte Pflanze, ein wunderliches Felsgebilde, ein merkwürdiges Gebäude sein, kurz ein Gegenstand, der an sich schon den Laien anzieht und fesselt. Diese Ansicht widerspricht freilich der jetzt allgemein herrschenden Lehre, daß lediglich die malerischen Vorzüge den Wert eines Gemäldes ausmachen. Daß der geforderte Gegenstand auch mit dem feinsinnigen Auge des Malers geschaut und wiedergegeben sein muß, versteht sich von selbst.

Solange freilich die meisten Maler so wenig Interesse für das Figurenbild auf ihren Gemälden betätigen, so lange wird es schwer halten, etwas anderes als Stimmungsbilder und Beleuchtungsstudien zu bekommen. Die Künstler können wohl malen, aber nicht mehr zeichnen. Sie sind gewohnt, verschwommene Impressionen, aber nicht scharfe Umrisse einzelner Gegenstände wiederzugeben. In dieser Einseitigkeit werden sie vielleicht noch durch die technische Eigenart der Lithographie bestärkt, die dazu zu locken scheint, in zarten Farben den duftigen Schleier, der über die Landschaft ausgebreitet ist, naturgetreu wiederzugeben. So krankt die an sich richtige Theorie, daß Originalwerke lebender Künstler mehr wert sind als Reproduktionen, bei der praktischen Ausführung an dem Gegensatz, der zwischen der gegenwärtig herrschenden Stimmungsmalerei und dem kräftigen Wirklichkeitssinn der Jugend besteht. Es ist auch nicht wahrscheinlich, daß diesem Übelstande so bald abgeholfen wird. In einer Zeit, die das Wort '*l'art pour l'art*' geprägt hat, dürften die Künstler das Ansinnen, für die Schule zu schaffen, mit Entrüstung zurückweisen. Vielleicht mit einem gewissen Rechte; denn erfahrungsgemäß pflegen Arbeiten, die *ad hoc* für die Schule ausgeführt werden, nicht die besten zu sein, wie die eigens für Lesebücher verfaßten Prosastücke und Gedichte nur zu deutlich zeigen. Bedauerlich bleibt es freilich doch, daß von den Steinzeichnungen verhältnismäßig wenige den Bedürfnissen der Schule entsprechen. Oder wollen wir's versuchen, der Jugend künstlich unsere Empfindungen einzuimpfen? Die Frage aufwerfen heißt, sie mit Richard Richter beantworten: 'Lassen wir sie doch sich selber treu bleiben; altklug sein, ist nicht hübsch, altfühlend sein, ist noch häßlicher, ist unnatürlich.'

Indes wäre es ungerecht, wenn man verkennen wollte, daß schon jetzt eine beträchtliche Anzahl der Steinzeichnungen den Neigungen der Jugend entgegenkommt. Schlechthin mustergültig erscheinen in dieser Hinsicht z. B. Walther Georgis 'Pflügender Bauer' und Angelo Janks 'Eiserne Wehr'. Diese Bilder erwecken durch den dargestellten Gegenstand das Interesse des naiven Beschauers und laden ihn ein, sie öfter mit Behagen zu betrachten. Da sie

auch eine starke künstlerische Kraft besitzen, so werden sie dabei von selbst den Geschmack des Betrachters läutern und in ihm den Sinn für Licht- und Farbenwirkung entwickeln. Besonders die 'Eiserne Wehr' könnte man meines Erachtens den Künstlern geradezu als Vorbild hinstellen für das, was die Schule braucht. Der mit historischer Treue wiedergegebene Eisenreiter ist mit dem feinsinnigen Auge des Künstlers geschaut. Wie plastisch tritt das starkknochige Schlachtroß mit dem geharnischten Ritter aus dem Bilde heraus, wie leuchtet das Weiß des Schecken dem Beschauer entgegen infolge des Kunstgriffs, daß der Künstler hierhin die hellsten Stellen des ganzen Bildes gelegt hat. Aus demselben Grunde fallen auch die hellen Reflexe, die auf dem blanken Harnisch hin und her huschen, besonders stark in die Augen. Aus Teubners Verlag weist der 'Pflügende Bauer' ähnliche Vorzüge auf. Auch ein neues Blatt desselben Malers 'Die Ernte' lehrt, daß ein bedeutsamer Inhalt die malerische Wirkung nicht ausschließt. Walther Georgi ist einer der wenigen Künstler, die heutzutage wirklich zeichnen können. Darum stehen die Gestalten seiner fleißigen Feldarbeiter in plastischer Anschaulichkeit vor uns. Zugleich bekommt durch das Motiv des heraufziehenden Gewitters bei der Ernte der Maler Gelegenheit, sein Können bei dem reichen Farbenspiel der gegensätzlichen Beleuchtung zu betätigen. Geradezu Erstaunliches hat in Licht und Farbe Rudolf Schramm-Zittau mit seinen 'Schwänen' (Teubner) geleistet und dabei doch die charakteristischen Erscheinungsformen dieser Vögel, die in majestätischer Ruhe dahingleiten, scharf und treffend wiedergegeben. Man sollte kaum glauben, daß es möglich ist, ein solches Meer von Farben und Reflexen, wie sie der leicht gekräuselte Wasserspiegel in glücklichem Kontrast zu dem weißen Gefieder zeigt, durch Lithographie wiederzugeben.

Ferner bietet das Volkslied einen reichen Schatz von Gedanken und Empfindungen, die der Künstler mit Hilfe der Steinzeichnung festzuhalten verstanden hat. Als erfreuliches Beispiel sei das Bild 'Lieb Heimatland ade' von Walter Strich-Chapell hervorgehoben. Noch ergreifender ist Robert Haugs Bild 'Morgenrot', das der Künstler nach seinem Ölgemälde in der Dresdener Galerie auf Stein übertragen hat. Das fahle Zwielicht des regenfeuchten Morgens, die gedämpften Farben, über die nur hier und da ein heller Schimmer huscht, stimmt zu den trüben Gedanken der Streiter, denen das Morgenrot vielleicht zu frühem Tode leuchtet. Wie gut würde das Bild in eine Tertia passen, wenn bei der Lektüre deutscher Gedichte ähnliche Empfindungen ausgelöst werden. Auch die Porträtsammlung, die Teubners Verlag begonnen hat, wird beim Unterricht gute Dienste leisten. Als ein treffliches Beispiel dieser Reihe, die von Karl Bauer entworfen ist, sei das Porträt Goethes hervorgehoben, das den Dichterfürsten im kräftigsten Mannesalter darstellt.

Doch es ist hier nicht der Ort, die Bilder einzeln zu besprechen. Statt dessen soll darauf hingewiesen werden, wie sich der Kreis der Darstellungen erweitern ließe. Bisher fehlen solche Blätter, die zum Leben und Treiben der Schüler in näherer Beziehung stehen. Jugendlust und Jugendfreude atmet eigentlich keines der Bilder. Welche Fülle von Motiven böte sich den

Künstlern dar, wenn sie sich einmal auf den Turn- und Spielplatz bemühen wollten. Daß sich etwas derartiges schaffen läßt, lehrt z. B. der 'Münchener Bierkeller' von Walther Georgi, nur daß der Stoff dieses lustigen Bildes eine Verwendung in der Schule ausschließt. Aber Max Liebermanns Ölgemälde 'Badende Knaben', vereinfacht und weniger impressionistisch dargestellt, würde gewiß den Quartanern große Freude machen. Warum vergnügt sich nicht auf einer der ausgezeichneten Winterlandschaften eine fröhliche Knabenschar mit Schlittenfahren? Dabei könnte auch der Humor zu seinem Rechte kommen, der sich bisher bei keinem Bilde hervorgewagt hat. Und wenn sich ein Künstler fände, der in der Art Ludwig Richters die harmlose Gemütlichkeit deutschen Familienlebens mit dem verfeinerten Verständnis für Licht- und Farbenwerte in Steindruck wiederzugeben verstünde, der würde sich um das deutsche Volk ein unermeßliches Verdienst erwerben; denn die köstlichen Zeichnungen dieses Meisters sind größtenteils zu klein, als daß sie als wirkungsvoller Wandschmuck verwendet werden könnten. Am glücklichsten ist auf Franz Heins Steinzeichnung 'Am Webstuhl' das Anheimelnde des altehrwürdigen Webergeschäftes erfaßt.

Ein Stoffkreis ist bisher ebenfalls nur schwach vertreten, dem gerade das Gymnasium besonders nahe steht: Sage und Geschichte. Auch daran trägt die Entwicklung der modernen Kunst die Schuld; denn die Historienmalerei ist zur Zeit ein dürrer Zweig, der dem Absterben nahe ist. Die Germanentaufe von Arthur Kampf läßt in künstlerischer Hinsicht viel zu wünschen übrig. Besser ist die 'Einsegnung von Freiwilligen 1813' von demselben Maler, doch ist es ihm auch hier nicht gelungen, die übergroße Zahl der Streiter zu einer künstlerischen Einheit zusammenzufassen und jeden einzelnen für sich anziehend zu gestalten. Das Gegenstück dazu, K. Bantzers prächtiges Bild 'Abendmahl in einer hessischen Dorfkirche', zeichnet sich dagegen ebenso durch die lebensvolle Wiedergabe der Männer- und Frauengestalten wie durch kräftige Wirkung der Farben und reizvolle Gegensätze der Beleuchtung aus. Hoffentlich bringt die Zukunft noch mehr Steinzeichnungen mit ähnlichen Vorzügen. Allerdings werden so ausgezeichnete Entwürfe, die ein sorgfältiges Studium und lange Arbeit des Künstlers erfordern, für mäßigen Preis schwer zu erlangen sein. Doch entschließt sich vielleicht der eine oder andere Künstler, dem Beispiele Bantzers zu folgen und auf Anregung der Verleger hin sein großes Gemälde zu vereinfachen und auf Stein zu übertragen. Denn gerade an solchen Blättern ist bisher Mangel. Wenn man von einigen nicht gerade erfreulichen Bildern Steinhausens aus der biblischen Geschichte absieht, so ist die Zahl der Steinzeichnungen historischen Inhalts so ziemlich erschöpft. Das einzige Blatt, das einen Stoff aus der deutschen Heldensage behandelt, ist 'Gudrun am Meeresstrande' von Robert Engels. Die Urteile darüber weichen weit voneinander ab. Sicherlich sind die Formen der fürstlichen Frauengestalten zu eckig, der Faltenwurf des groben Zeuges zu plump, auch die Farbengebung bei dem Meerwasser ist seltsam und befremdend. Doch sind andere Beurteiler gerade von diesem Bilde besonders entzückt. Schöner ist

'Schneewittchen' von Franz Hein. An den klugen Gesichtern der guten Zwerge wird jeder seine helle Freude haben. Nur der Märchenprinz, den die Phantasie mit allen Vorzügen des Körpers und Geistes ausstattet, ist etwas bäurisch geraten. Doch fühlt man dem Künstler das Bestreben nach, den schlichten, einfachen Märchenton zu treffen. Am besten scheint von den Sagenbildern der 'Rübezahl' Emil Orliks gelungen zu sein. So wie dieser krause, knorrige Geselle, durch die schneebelasteten Zweige hindurchlugend, sich des wohlgelungenen Streiches freut, so ist der rotbärtige Rübezahl dem Schüler vom Lesebuche her vertraut. Es ist aber charakteristisch, daß noch mehr als die menschlichen Gestalten auch hier die stimmungsvolle Winterlandschaft künstlerische Ansprüche befriedigt.

Damit ist aber die Reihe der Bilder, deren Stoffe der deutschen Sagenwelt entnommen sind, zu Ende. Keiner der beliebtesten Helden in Sage und Geschichte ist vertreten; es fehlen Siegfried, Dietrich von Bern, Laurin, Roland, Barbarossa, Tell, Andreas Hofer, Bismarck, um nur einige zu nennen. Für historische Begebenheiten wird man darum bis auf weiteres auf Reproduktionen zurückgreifen müssen. Wie der moderne Buchschmuck den Text nicht illustriert, sondern die Gedanken weiterspinnt, die das gedruckte Wort hervorgerufen hat, so könnte auch in einer Quinta z. B. eine Darstellung von Siegfrieds Kampf mit dem Drachen die Phantasie der Schüler anregen, solange die Nibelungensage behandelt wird. In Quarta könnte die hehre Fürstengestalt Barbarossas den Geschichtsunterricht begleiten. Und welche Freude für den Sextaner, wenn er die Gestalten einer wohlbekannten Fabel im Bilde wiederfände. Allein die Fabel ist bisher vollständig leer ausgegangen. Im Interesse der Jugend, die nach Gegenständlichem verlangt, muß jedoch gefordert werden, daß Märchen und Erzählungen, Geschichte und Heimatkunde in künstlerisch ausgeführten Bildern ihnen nahegebracht wird. Mensch und Tier in Wahrheit und Dichtung, das sind die Stoffe, an denen die Jugend eine unerschöpfliche Freude empfindet.[1]) Wie diese Lücke etwa ausgefüllt werden könnte, das lehren die kleineren Blätter, die neuerdings erschienen sind, z. B. 'Der Rattenfänger von Hameln', sowie 'Salamander und Wichtelmann' aus Voigtländers Verlag. Freilich sind diese Bilder für 'kleine Leute' bestimmt, doch ließe sich etwas ähnliches gewiß auch für das Alter von 9—14 Jahren schaffen.

Um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen, sei betont: es sollen keine Haupt- und Staatsaktionen dargestellt werden, bei denen das Interesse am Stoff die Freude an der künstlerischen Ausführung erdrückt. Darum sind die vor kurzem in dem Münchener Verlag von Oldenbourg erschienenen

[1]) In ähnlichem Sinne spricht sich J. Leisching aus, Kunsterziehung und Schule S. 14 ff. 25. Nur muß gegen den überhebenden Ton der Geringschätzung, der gegen die Lehrer angeschlagen wird, nachdrücklich Verwahrung eingelegt werden. Wo sind die Lehrer, so darf man fragen, die lediglich deshalb über eine neue Bewegung mißgünstig urteilen, weil ihnen daraus nur Arbeit erwächst oder weil der Gedanke nicht von ihnen ausgegangen ist?

Steinzeichnungen, die wilde Kriegsszenen aus den Jahren 1870 und 71 darstellen, für die ästhetische Ausbildung minder geeignet. Diese Kriegsbilder stehen, nach einigen Proben zu urteilen, an künstlerischem Werte den besprochenen Blättern nach; außerdem werden die aufregenden Vorgänge die Jugend so fesseln, daß darüber die künstlerische Wirkung verloren gehen dürfte. Noch weniger entsprechen Lehmanns Wandbilder aus Wachsmuths Verlag, die an manchen Gymnasien noch immer die Alleinherrschaft behaupten, künstlerischen Ansprüchen, so gute Dienste sie als lehrreiche Anschauungstafeln für die Kulturgeschichte leisten. Entscheidend für die Auswahl des Wandschmucks ist immer der künstlerische Wert. Zugleich darf aber auch die Rücksicht auf den dargestellten Gegenstand nicht außer acht gelassen werden. Und so kommen wir zu dem Ergebnis, daß aus den reichen Sammlungen vorzugsweise solche Blätter für die Schule ausgewählt werden sollen, die mit künstlerisch vollendeter Form auch einen bedeutungsvollen Inhalt vereinigen.

Erfreulicherweise mehren sich in jüngster Zeit die Zeichen, daß die Reaktion gegen die einseitige Stimmungsmalerei einsetzt. Gerade die kraftvollsten und selbständigsten Maler, etwa Otto Greiner und Sascha Schneider, um ein paar bekannte Namen herauszugreifen, sind bemüht, ihren Bildern wieder einen gedankenvollen Inhalt zu geben. Sie rücken den Menschen, die Krone der Schöpfung, wieder in den Brennpunkt ihrer Kunst. Die Freude an der unendlichen Schönheit des menschlichen Körpers hat bei den Steinzeichnungen bisher noch nicht im mindesten Ausdruck gefunden. Auf dem einzigen Bilde, der 'Germanentaufe', sind die Leiber der halbwilden Barbaren zu roh und ungeschlacht, als daß sie mit ästhetischem Wohlgefallen betrachtet werden könnten. Kein geringerer als Sascha Schneider hat es unternommen, für Teubners Verlag auf einem Bilde 'Griechische Wettläufer' drei schöne Menschen in lebhafter Bewegung darzustellen, einen elastischen Epheben, der mit einem letzten Sprunge siegreich am Ziele vorbeifliegt, einen kräftigen Mann, der zähneknirschend trotz Aufbietung aller Kraft sich überflügelt sieht, einen zarten Knaben, der bewundernd nach dem Sieger schaut.

So eröffnet sich hier für die Künstler ein reiches Feld, ihre Begabung in den Dienst des Gemeinwohls zu stellen. Vielleicht erhält die Malerei durch diese neue Aufgabe überhaupt einen kräftigen Anstoß, sich zu einer monumentalen Kunst zu entwickeln. Hier handelt es sich um verhältnismäßig große Flächen, die mit einfachen, großzügigen, den Raum beherrschenden Darstellungen bedeckt werden sollen. Es ist im Gegensatz zur romanischen Vorliebe für formale Schönheit von jeher deutsche Art gewesen, durch liebevolle Beobachtung der Natur, durch Tiefe und Innigkeit des Gefühls, durch Kraft und Bedeutsamkeit des Inhalts auf den Beschauer zu wirken. Darum wollen wir der Hoffnung leben, daß auch die Steinzeichnungen, mit denen das künstlerische Gefühl unserer Jugend geweckt und gepflegt werden soll, nach und nach alle diese Forderungen erfüllen und sich zu immer vollkommneren Kunstwerken von echt deutscher Art entwickeln.

IV

Nachdem die Bilder ausgewählt sind, um die Schulräume zu schmücken, drängen sich eine Menge praktischer Fragen auf, z. B. wo die Bilder aufgehängt werden sollen, in welcher Zahl, wie oft sie gewechselt werden sollen und anderes mehr. Gleichwie beim deutschen Lesebuch sorgfältig geprüft wird, ob Inhalt und Form für die betreffende Altersstufe geeignet ist, so wird eine ähnliche Erwägung auch bei den Wandbildern anzustellen sein, etwa in der Weise, daß in den unteren Klassen des Gymnasiums vorzugsweise Bilder der Heimatkunst, ferner Darstellungen von Sagen, Märchen und Fabeln verwendet werden, in den mittleren Klassen historische Stoffe überwiegen, während für die oberen Klassen Stimmungsbilder passen würden, ohne daß diese Grenzen immer scharf beobachtet werden müssen. Denn erst der heranreifende Jüngling hat wirklich Stimmungen und Gefühle, die ihm bis dahin fremd gewesen sind. Über die Art und Weise, wie die Bilder ihrem Zwecke dienstbar gemacht werden sollen, stehen sich bis jetzt zwei Ansichten schroff gegenüber: die einen wollen eine Anleitung zum Betrachten von Kunstwerken geben, während die anderen grundsätzlich jede Behandlung durch den Lehrer verwerfen. Besonders auf dem Kunsterziehungstage zu Dresden hat sich in lebhaften Ausdrücken die Besorgnis kundgegeben, daß durch eine pedantische Behandlung der Kunstsinn ertötet, statt belebt werden könnte. Nun ist es gewiß richtig, daß die beste Wirkung von dem Kunstwerk selbst ausgehen muß, das durch seine stete Anwesenheit auf den empfänglichen Sinn der Jugend wirkt. Wenn der Betrachter nicht selbst schaut, sich nicht selbst in das Bild vertieft, so bleibt das treffendste Wort ein leerer Schall. Aber eben zu dieser eingehenden Betrachtung muß der Lehrer bei der Jugend immer von neuem den Anstoß geben. Von selbst tun die Schüler den Kunsterziehern nun einmal den Gefallen nicht, sich Gegenstand, Farben und Formen des Wandbildes hinreichend einzuprägen. Auch die Sextaner nicht, die von der Bürgerschule kommen. Das ist vielleicht nicht unwichtig festzustellen, um den Einwand von vornherein auszuschließen, die Gymnasiasten würden durch die Pflege des Intellekts so verbildet, daß sie ihre Augen überhaupt nicht mehr zu gebrauchen verstünden. Die Vertreter der Ansicht, daß das Kunstwerk allein durch sich selbst wirken soll, sind denn auch fast ausschließlich Künstler und Kunstfreunde, denen die praktische Erfahrung fehlt. Die Wahrheit dürfte auch hier in der Mitte liegen. Darüber, daß kein neuer Lehrgegenstand in den Unterricht eingeführt werden soll, sind alle einig. Allein die Schüler müssen dazu angeregt werden, ihre Augen zu gebrauchen, die Formen sich einzuprägen, die Farben wirklich zu empfinden, den sachlichen Inhalt sich klar zu machen, etwa in der Weise, wie es A. Lichtwark in seinen Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken angedeutet hat. Das kann auch der Minderbegabte durch Übung und Anweisung lernen, und damit ist die unentbehrliche Grundlage geschaffen. Ob sich daraus später die Fähigkeit, ein Kunstwerk zu verstehen und zu genießen, entwickelt, hängt natürlich von der persönlichen

Begabung ab. Eine Einführung durch den Lehrer wird ebensowenig entbehrt werden können, als es etwa genügt, ein schönes Gedicht dem Schüler gedruckt in die Hand zu geben und das übrige ihm selbst zu überlassen. Außerdem wird es empfehlenswert sein, im Unterricht, wo sich Gelegenheit bietet, bald auf diesen, bald auf jenen Zug des Wandbildes hinzuweisen, mag in der Geschichtsstunde ein Ritterheer nach der 'Eisernen Wehr' geschildert werden, in der deutschen Stunde das Volkslied 'Morgenrot' durch Haugs gleichnamiges Bild veranschaulicht werden, oder mögen die Farben und Formen der Feldblumen vom 'Wogenden Kornfeld' zum Vergleich herangezogen werden. Daß dazu Bilder mit einem bedeutsamen Inhalt eher Anlaß geben als stimmungsvolle Landschaften, ist ohne weiteres einleuchtend. Und wenn einmal das Thema einer deutschen Arbeit so ausgewählt wird, daß die Vorstellungen, die durch ein Bild hervorgerufen und geklärt worden sind, verwertet werden können, so wird das gewiß kein so arger pädagogischer Mißgriff sein, als es nach dem vernichtenden Urteil des Dresdener Kunsterziehungstages scheinen könnte, der eine derartige Ketzerei mit lebhaftem Protest und lauten Schlußrufen zurückgewiesen hat. Daß eine solche Aufgabe der Lehrkunst schwer zu lösen ist, darüber ist sich niemand klarer als der Lehrer selbst, der gerade in den deutschen Stunden sein Bestes zu geben sich redlich bemüht. Hier ist die Persönlichkeit des Lehrenden alles, die Methode nichts.

Daß zu dieser künstlerischen Erziehung so mancher Gymnasiallehrer berufen ist, unterliegt bei den lebhaften persönlichen Interessen derselben für die Kunst wohl kaum einem Zweifel. Die akademisch gebildeten Lehrer Deutschlands sollten der Welt durch die Tat beweisen, daß sie es als ihr Recht und ihre Pflicht betrachten, bei der Ausbildung des Schönheitssinnes nach Kräften mitzuwirken, indem sie zur künstlerischen Ausschmückung der Räume, in denen sie lehren, immer von neuem den Anstoß geben, bei der Auswahl der Bilder, für welche wohlwollende Behörden die Mittel bewilligt haben, ihren gereiften Geschmack in den Dienst der guten Sache stellen und die ihnen anvertraute Jugend zu künstlerischem Sehen erziehen. Dazu gehört auch, daß ein jeder sich mit dem Bestande der Bildersammlung, die an seinem Gymnasium bereits vorhanden ist, vertraut macht. Zu diesem Zwecke wird es sich empfehlen, neu erworbene Bilder eine Zeit lang im Lehrerzimmer zuerst dem ganzen Kollegium vor Augen zu führen. Wenn die Bekanntschaft mit älteren Bildern auf diese Weise einmal aufgefrischt wird, so wird das gewiß nichts schaden.

Die Kosten für die Wandbilder müßten zunächst durch einen Teil derjenigen Summe gedeckt werden, die alljährlich dem Gymnasium für Anschauungsmittel zur Verfügung steht. Gut Ding will Weile haben. Wenn nur einmal ein Anfang gemacht wird. Es bedarf vielleicht hier und da nur einer Anregung, daß die vorgesetzten Behörden in Staat und Stadt einmal einen außerordentlichen Beitrag bewilligen Ohne Geld lassen sich nun einmal Kulturaufgaben nicht lösen, und um große Summen handelt es sich hierbei nicht. Wie wohlwollend die entscheidenden Stellen dem Bestreben, die Kunst in der

Schule zu pflegen, gegenüberstehen, haben deren Erklärungen auf dem Kunsterziehungstage in Dresden bewiesen. Und wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg.

Vielleicht ließe sich auch noch eine andere Geldquelle erschließen, nämlich kleinere Stiftungen, die der Leitung eines Gymnasiums zu beliebiger Verwendung überwiesen werden. Als Stipendium verfehlen sie oft darum ihren Zweck, weil der Zinsertrag verhältnismäßig geringfügig ist. An manchen Gymnasien sind außerdem kleine Preise für die beste deutsche Arbeit, für gute Leistungen in der Mathematik, sogar für den besten Turner ausgesetzt. Der Kundige weiß, daß Prämien von etwa 20 Mark in der Regel noch am selbigen Abend in fröhlicher Zecher Kreise in Alkohol umgesetzt werden. Darum dürfte es mindestens ebenso empfehlenswert sein, kleinere Summen mit der Bestimmung zu stiften, daß deren Zinsertrag zur Ausschmückung des Gymnasiums verwendet werden soll. Wenn man aber den Wetteifer der einzelnen Schüler durch persönliche Auszeichnungen anspornen will, so könnte man statt der üblichen Geld- und Bücherprämien einen befähigten Schüler gelegentlich auch einmal durch ein künstlerisch wertvolles Bild auszeichnen. Für diesen Zweck würden besonders die kleineren Steinzeichnungen, etwa Karl Bieses 'Christmarkt' oder Hans von Volkmanns reizende 'Gänsewiese' in Betracht kommen. Auf den ersten Blick scheint zwar ein Buch gehaltvoller zu sein. Allein es bleibt sicherlich lange Zeit unbeachtet liegen, wenn es einmal durchgelesen ist. Einem Bilde aber kann niemand entrinnen. Es ladet über dem Arbeitstische immer von neuem zu genußreicher Betrachtung ein. So könnte die Schule unmerklich, aber erfolgreich zugleich auf den Geschmack des Hauses anregend und belebend einwirken. Natürlich würden Bilderprämien immer eine Ausnahme bleiben.

* * *

So erwachsen dem Gymnasium immer neue Aufgaben, schwer, aber dankbar. Je nachdem das Bildungsideal sich wandelt, müssen die Formen des Unterrichts sich ändern. Diesmal sind keine einschneidenden Änderungen nötig. Es soll weder ein erprobter Lehrgegenstand in seiner Stundenzahl beschränkt, noch der Kern seines Wesens angetastet werden. Das humanistische Bildungsideal soll nur weiter ausgebaut werden. Denn die Erziehung zur Kunst ist nur ein Teil jenes Strebens, den Deutschen überhaupt zu einem vollkommeneren Menschen auszubilden. Es geht durch unser Volk unverkennbar ein frischer Zug zur Gesundheit, zur Gesundheit des Geistes und des Körpers. Das wachsende Interesse für die körperliche Ausbildung durch Leibesübungen und Bewegungsspiele, die immer lebhafter sich äußernde Strömung gegen übermäßigen Genuß des Alkohols zumal in der Jugend, sind untrügliche Zeichen der Zeit. Im schönsten Einklange damit die Mahnung, daß die angeborene Fähigkeit der Jugend nicht verkümmert werde, mit unverdorbenen Sinnen sich zu erfreuen an den konkreten Dingen dieser schönen Welt. Erst wenn jeder im innersten Herzen fühlt, daß neben der Ausbildung des Verstandes auch die

Verfeinerung der Sinne nicht vernachlässigt werden darf, dann erst kann von einer künstlerischen Kultur des deutschen Volkes geredet werden. Darum rufen wir sie herbei, die Meister der klassischen Kunst, unsere besten Bundesgenossen, deren Werke wir zu lange schon in die Finsternis der Schränke gebannt haben. Rufen wir sie herbei, die deutschen Meister, die Wände der Schulen zu schmücken, die Freude am Schönen zu wecken. Dann wird das humanistische Gymnasium das neue Bildungsideal, das den Vorkämpfern der ästhetischen Bildung vorschwebt, nach Kräften zu verwirklichen suchen, zum Heile der deutschen Jugend, zum Segen für die Zukunft des deutschen Volkes.

DIE WISSENSCHAFTLICHEN ABHANDLUNGEN DER JAHRESBERICHTE

Von Willy Varges

Beim Schulschluß sind zu Ostern als Beilagen zu den Jahresberichten der höheren Schulen wieder eine Anzahl von Abhandlungen erschienen, auf die viel Arbeitskraft und viel Arbeitszeit verwendet sind. Sicherlich ist den meisten dieser 'wissenschaftlichen' Abhandlungen ein gewisser Wert für die Wissenschaft beizumessen. Fragt man sich aber, ob diese Abhandlungen so, wie sie es verdienen, bekannt werden und Verwertung finden, so muß man mit 'Nein' antworten. Man braucht nur die Anmerkungen wissenschaftlicher Werke durchzusehen, um zu finden, daß die Abhandlungen, die den Jahresberichten der höheren Schulen beigegeben werden, nur selten und ausnahmsweise angeführt werden, und noch seltener benutzt sind. Es geschieht das aus dem einfachen Grunde, weil die Abhandlungen nicht genügend bekannt werden und nicht genügend zugänglich sind. Zwar geht alljährlich den einzelnen Anstalten von der Versandstelle der Programme, der Verlagsbuchhandlung Teubner in Leipzig, ein Verzeichnis der im kommenden Jahr erscheinenden Jahresberichte und Abhandlungen zu, aber dieses Verzeichnis ist einmal nicht allgemein zugänglich und zweitens nicht genau, weil die Titel der Beilagen oft noch nicht bestimmt angegeben werden, und weil einerseits Arbeiten aufgeführt werden, die aus irgend einem Grunde nicht erscheinen, und anderseits Abhandlungen nicht aufgeführt werden, deren Abfassung und Beigabe zu den Jahresberichten erst nach Aufstellung der Teubnerschen Liste beschlossen wurden. Diesen Übelständen könnte leicht abgeholfen werden. Es brauchte nur im Januar oder Februar ein Verzeichnis der zu Ostern erscheinenden Abhandlungen aufgestellt zu werden, da um diese Zeit jeder Bearbeiter den Titel seiner Abhandlung bestimmen kann, und zu gleicher Zeit entschieden werden kann, ob eine Abhandlung zu Ostern erscheint oder nicht. Dieses Verzeichnis müßte dann im April im Buchhandel erscheinen und käuflich sein. Die Abhandlungen wären nach vier Gesichtspunkten zu ordnen: erstens nach der Provinz und der Art der Anstalten, zweitens nach dem Stoff, nach Materien, drittens nach dem Namen der Verfasser und viertens nach dem Titel der Aufsätze.

Schwieriger ist die Frage zu lösen, wie die Abhandlungen am zweckmäßigsten der Benutzung zugänglich zu machen sind. Die Jahresberichte werden sehr verschiedentlich aufbewahrt: an der einen Anstalt werden sie einfach Jahr für Jahr auf einen Haufen gelegt und bilden so mit der Zeit wahre

Gebirge von Fleiß und Wissenschaft, an anderen Anstalten werden sie nach Provinzen oder zu Hunderten säuberlich in Fächer gepackt, wo sie stets in die größte Unordnung geraten, so wie ein Jahresbericht gesucht wird. An einzelnen Anstalten wird jeder höheren Lehranstalt ein Fach für ihre Jahresberichte und Abhandlungen zugewiesen, was nicht unzweckmäßig erscheint, da die Abhandlungen leicht zu finden sind. Bei allen diesen Arten des Aufbewahrens wird nie zu vermeiden sein, daß einzelne Abhandlungen in Verlust geraten. Um dem vorzubeugen, werden Jahresberichte und Abhandlungen an einzelnen Anstalten eingebunden. Da man aber vielfach die Anordnung nach Provinzen und Anstalten beibehält, so ergibt sich für den Benutzer der Abhandlungen die Unannehmlichkeit, daß er, wenn er zwei Abhandlungen, die denselben Stoff behandeln, aber Anstalten verschiedener Provinzen entstammen, lesen will, zwei große Folianten mit sich schleppen muß.

Die zweckmäßigste Einrichtung ist es wohl, wenn die Jahresberichte und Abhandlungen getrennt aufbewahrt werden. Die Jahresberichte, die wohl mit der Zeit immer mehr einschrumpfen werden, da bei dem Vorhandensein amtlicher Lehrpläne eine Angabe des durchgenommenen Stoffes überflüssig ist, können ganz gut in Mappen und offenen Fächern untergebracht werden. Die Abhandlungen müssen dagegen in Sammelbände gebunden werden, da sie nur so in gutem Zustande erhalten werden können, und ein Verlust von Abhandlungen vermieden wird. Um das Einbinden zu ermöglichen und um den Sammelbänden ein büchermäßiges Aussehen zu geben, ist es daher unumgänglich notwendig, daß alle Abhandlungen dieselbe Größe haben. Der Handlichkeit wegen empfiehlt es sich, von dem gebräuchlichen unförmigen Quartformat der Jahresberichte abzugehen. Doch sollte man nicht das kleine Format wählen, das heute oft bei Abhandlungen beliebt ist, sondern sich auf ein Format einigen, das etwa 24 cm Höhe und 16 cm Breite hat. Die Sammelbände würden dann dieselbe handliche Größe erhalten, wie sie unsere neueren Sammelwerke haben.

Die Anordnung der Abhandlungen darf ferner nicht nach Provinzen und Anstalten, sondern nur nach dem Stoff, nach Materien geschehen. Vielleicht wählt man am besten die Einteilung nach Materien, die in den im Teubnerschen Verlage erschienenen Verzeichnissen der früher veröffentlichten Abhandlungen gewählt ist. Jedenfalls wäre eine Einheitlichkeit angebracht. Je nach der Zahl der Abhandlungen wird zwar die Stärke der Bände verschieden sein, aber die Handlichkeit und Brauchbarkeit gewinnt sehr. In jedem Sammelbande sind die Abhandlungen alphabetisch zu ordnen und entsprechend zu numerieren. Ebenso ist jedem Bande ein Inhaltsverzeichnis beizuheften. Zweckmäßig könnte das von der Teubnerschen Versandstelle aufzustellende nach Materien geordnete Verzeichnis, das alljährlich im April zu erscheinen hätte, als Inhaltsverzeichnis benutzt werden. Man braucht nur die einzelnen Fachübersichten auszuschneiden und in die betreffenden Sammelbände einzukleben. Vielleicht ließe es sich aber ermöglichen, daß die Sammlung und das Einbinden gleich durch die Versandstelle, im jetzigen Falle durch die

Teubnersche Verlagsbuchhandlung geschähe. Es würden dann den einzelnen Anstalten jährlich außer den gehefteten Jahresberichten etwa zehn bis zwölf Bände Abhandlungen zugehen. Die Sammlung und Ordnung würden für die Versandstelle keine große Schwierigkeiten machen, weil ihr die Abhandlungen von den einzelnen Anstalten schon packweise geordnet zugehen.

Noch zweckmäßiger würde es freilich sein, wenn alle Abhandlungen an einer Zentralstelle gleichmäßig gedruckt würden. Die Sammelbände würden dann als ein einheitliches Ganzes erscheinen. Die Abhandlungen müßten in diesem Falle schon im Herbst an die Zentralstelle eingesendet werden, um so frühzeitig gedruckt werden zu können, daß die Bände zu Ostern fertig sind. Die Bände müßten durchpaginiert werden; gleichzeitig würden aber die Seiten der einzelnen Abhandlungen besonders zu zählen sein.

Ein Redaktionsausschuß würde in diesem Falle wahrscheinlich nötig sein, um die Anordnung zu besorgen oder zu beaufsichtigen, doch dürfte demselben nicht oder nur im Notfall das Recht zugesprochen werden, einzelne Abhandlungen von der Drucklegung zurückzuweisen. Ausgeschlossen sollten vom Druck Dissertationen werden, da in den 'Gesammelten Abhandlungen' nur Arbeiten des höheren Lehrerstandes zu veröffentlichen sind. Ebenso sollten nicht Veröffentlichungen ganz örtlicher Art, wie Bibliothekskataloge, Sammlungsverzeichnisse u. dgl. aufgenommen werden. Die Kosten würden wie bisher von den einzelnen Anstalten getragen werden.

Werden die Abhandlungen in einheitlichen Sammelbänden veröffentlicht, so wird es auch leicht sein, die wissenschaftlichen Arbeiten der höheren Lehrer zur allgemeineren Kenntnis zu bringen, zumal wenn die Zentraldruckerei zugleich in Verbindung mit einer größeren Verlagsanstalt steht, die die 'Gesammelten Abhandlungen' in Verlag zu nehmen hätte. Es brauchten dann jährlich nur eine Anzahl Exemplare mehr gedruckt zu werden, die im Buchhandel zu einem angemessenen Preis zu haben wären. Ebenso müßte jede einzelne Abhandlung auf Wunsch des Verfassers als Sonderabdruck im Buchhandel erscheinen und käuflich sein. Falls durch den Verkauf der Sammelbände und Sonderhefte Einnahmen erzielt, und diese Einnahmen den Verfassern übermittelt würden, so würde wahrscheinlich eine ganze Anzahl von Oberlehrern ihre wissenschaftlichen Arbeiten, die sie heute den Zeitschriften überweisen, in den 'Gesammelten Abhandlungen' veröffentlichen. Die 'Gesammelten Abhandlungen' würden dann eine jährliche Übersicht der gesamten wissenschaftlichen Tätigkeit des höheren Lehrerstandes geben und zugleich die Abhandlungen, die heute auf den Bibliotheken ein Stilleben führen, der Allgemeinheit zugänglich machen.

Zum Schlusse mögen noch ein paar Worte über die Vereinfachung der Jahresberichte gesagt werden. Ohne Bedenken kann die Angabe des durchgenommenen Lehrstoffes fortfallen, da alle Angaben in den amtlichen, jedermann zugänglichen Lehrplänen enthalten sind. Wesentlich gekürzt können auch die Übersicht über die Stundenverteilung und die sogenannte Chronik werden. Es ist ganz überflüssig, zuweilen sogar unpädagogisch, genaue An-

gaben über das Leben der einzelnen Lehrer, die Dauer ihres Studiums und die erlangten Lehrfähigkeiten zu geben. Ebenso ist es unnötig, anzuführen, wann dieser oder jener Lehrer ein paar Stunden oder ein paar Tage wegen Krankheit gefehlt hat, wegen eines Todesfalls beurlaubt wurde, oder eine militärische Dienstleistung abgemacht hat. Es gibt wohl keinen anderen Verwaltungszweig, wo solche 'Interna' der Öffentlichkeit und ihrer 'Kritik' bekannt gegeben werden. Der Nachwelt wird es ferner sehr gleichgültig sein, zu erfahren, an welchem Tage eine oder gar zwei Stunden wegen Hitze ausgefallen sind. Die Chronik soll nur für die Geschichte der Schule wichtige Ereignisse bringen und nicht allerlei Dinge erzählen, die auf den Unbeteiligten nur lächerlich wirken. Der Schwerpunkt des Jahresberichts muß in der Statistik und in den Mitteilungen an das Elternhaus liegen, doch ist bei der Auswahl der mitzuteilenden Verfügungen Vorsicht anzuwenden. Vielleicht ist es auch angebracht, die Mitteilungen gesondert am Anfang des Schuljahres den Eltern zugänglich zu machen. Wer das Schicksal der Jahresberichte kennt, die den Schülern übergeben werden, der weiß sehr wohl, daß von den Mitteilungen meist nur ausnahmsweise Kenntnis genommen wird. Ein Verzeichnis über die Schulbücher gehört auch nicht in den Jahresbericht, sondern wird besser besonders gedruckt und am Anfang des Schuljahres, wo die Bücher gekauft werden, verteilt.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Maria von Manacéine, Die geistige Überbürdung in der modernen Kultur. Übersetzung, Bearbeitung und Anhang: Die Überbürdung in der Schule von Dr. med. Ludwig Wagner, Oberlehrer und approb. Arzt. (Bd. II Der natur- und kulturphilosophischen Bibliothek.) Leipzig, J. A. Barth 1905. V, 200 S. 8°.

Das Buch zerfällt in zwei Teile. In dem ersten, S. 1—147, befaßt sich die russische Verfasserin, die, wie ihr Übersetzer, medizinische und pädagogische Durchbildung in seltenem Maße vereinigt, mit der geistigen Überbürdung in der modernen Kulturwelt überhaupt, während der zweite Teil, S. 151—200, insbesondere die geistige Überbürdung in den höheren Schulen behandelt. Seine sehr gewandte und lesbare Übersetzung hat Wagner nicht nach dem russischen Original angefertigt, sondern nach einer 1890 von E. Jaubert herausgegebenen französischen Übersetzung. An verschiedenen Stellen des ersten Teiles hat er längere Bemerkungen ergänzenden Inhaltes eingefügt, die sich besonders auf das Fortschreiten unserer wissenschaftlichen Erkenntnis seit 1885, dem Erscheinungsjahre des Originals, beziehen. Praktische Schulmänner werden vielleicht besonders für den Wagnerschen Teil des Buches interessiert sein, doch kann nicht geleugnet werden, daß auch der allgemeine von der russischen Verfasserin herrührende Teil in hohem Grade anregend und lehrreich ist. Ein düsteres Bild ist es allerdings, das diese von den krankhaften Tendenzen zeichnet, die trotz der hohen Steigerung der Kultur so bedrohlich in unserer Zeit überhand genommen haben und kraft des Vererbungsgesetzes zu fortschreitender Degeneration der Rasse führen müssen, wenn nicht kräftig wirkende hygienische Gegengewichte eingestellt werden. Als Quelle geistiger Überlastung kommen nach der Verfasserin vor allem die zunehmende Blutarmut und die steigende Nervosität in Betracht, die zu einer beunruhigenden Zunahme der Neurosen, der Geisteskrankheiten und der Selbstmorde geführt haben, bei den Ewachsenen nicht nur, sondern auch bei der Jugend. Nach verschiedenen der hier in Betracht kommenden Seiten findet die Verfasserin eine auffallende Ähnlichkeit zwischen unserer Zeit und der des sinkenden römischen Reiches. Sie sieht also die Lage der modernen Kulturwelt zweifellos sehr ernst an, kommt aber doch am Ende ihrer streng naturwissenschaftlichen Betrachtung der Lebensvorgänge nicht zu einem hoffnungslosen Ausblick für die weitere Entwicklung. Nicht bloß schlechte Anlagen werden nach ihr durch Vererbung festgehalten und auf spätere Generationen übertragen, sondern auch gute, und unsere Aufgabe, besonders die der Erzieher, müsse es sein, die schlechten zu unterdrücken, die guten zu entwickeln und auf strenge Selbstzucht zu dringen. Auch jeder Kampf des Menschen gegen seine tierischen Anlagen, jeder Sieg über seine egoistischen Triebe hinterläßt unauslöschliche Spuren im Gehirn. Diese werden auf unsere Nachkommen vererbt und befähigen sie in höherem Grade zu einem solchen Kampfe und zu entsprechenden Gedanken, Gefühlen und Bestrebungen. Ein Mensch, der sein Leben in den Dienst eines groben und beschränkten Egoismus stellt, überträgt dieselbe Neigung auf seine Nachkommen. Man begreift hiernach, welch große Verantwortlichkeit auf jedem von uns lastet, und zwar nicht nur für unsere Handlungen, sondern auch für die Gedanken, Gefühle und Triebe, die wir in uns bergen. Maudsley (der bekannte englische Irrenarzt) sagt daher ganz richtig, der Mensch sei nicht nur für das, was er tut, verantwortlich, sondern auch für das, was er ist, für das innere Wesen seiner Persönlichkeit, nicht nur vor seinen Zeit-

genossen, sondern auch vor seinen Nachkommen. So kommt die Verfasserin von ihrem Standpunkte aus zur Bestätigung des Diderotschen Satzes, daß alle sittlichen Vorschriften im Grunde hygienische Vorschriften sind, und daß auch die moderne Wissenschaft die Forderungen der christlichen Ethik nur bestätigen kann. Der Spruch Christi: Was hülfe es dem Menschen, so er die ganze Welt gewänne und nähme doch Schaden an seiner Seele? gewinnt im Lichte einer solchen Auffassung auch für das irdische Leben der Menschheit unmittelbarste Anwendung.

Der vom Übersetzer selbst herrührende zweite Teil des Buches über die geistige Überbürdung in den höheren Schulen dürfte das Interesse der Leser dieser Zeitschrift um so mehr fesseln, da Dr. Wagner insofern ein Unikum darstellt, als er Oberlehrer und approbierter Arzt in einer Person ist, so daß er wohl eine besondere Kompetenz auf dem in Rede stehenden Gebiete beanspruchen darf.

Geistige Überbürdung, die nach seiner Darstellung eine cerebrale Form der Neurasthenie ist, läßt sich sowohl an körperlichen wie an psychischen Symptomen erkennen. Zu den letzteren rechnet Wagner besonders die Verringerung der Aufmerksamkeit und der Fähigkeit zur Konzentration, die Verlangsamung des Denkprozesses und Gedächtnisschwäche. Freilich gibt der Verfasser hier selbst zu, daß diese Symptome nicht immer notwendigerweise auf Schulüberbürdung deuten müssen, und nennt eine Reihe von Ursachen der Überbürdung, die ganz außerhalb der Schule liegen. So vor allem den Musikunterricht, mit dem oft schwache und blutarme Schüler geplagt werden. Wagner sieht darin einen, wie er sagt, 'himmelschreienden Unfug', den die Schule auf das entschiedenste bekämpfen müsse. Ferner rechnet er hierher den Umstand, daß übereifrige Eltern solchen Kindern, die krank gewesen sind, nicht genug Schonung geben und sie allzu früh wieder in die Schule schicken, und nicht minder die weitverbreitete Gepflogenheit, daß schwachbegabte Knaben, die sich für die höhere Schule gar nicht eignen, doch zum Besuch derselben veranlaßt und durch Privatunterricht künstlich vorwärts gepeitscht werden. Auch auf die verhängnisvolle Rolle weist er hin, die der vorzeitige Genuß gesellschaftlicher Vergnügungen heute spielt, und besonders der Genuß des Alkohols, in den unteren Klassen infolge der Unkenntnis vieler Eltern über die Wirkung des Alkohols, in den oberen durch die Neigung der Schüler zum Wirtshausbesuch und zu den üblichen Kneipereien. Sehr richtig hebt Wagner hier hervor, daß es ganz aussichtslos sei, die Wirtshausneigung junger Leute durch Verbote, Ermahnungen u. s. w. zu bekämpfen. 'Was wirkt, ist in erster Linie die Macht des Beispiels, das von den Erwachsenen gegeben wird. Was hier helfen kann und helfen wird, ist nur eine völlige Reform der Volkssitte gegenüber dem Alkohol, und zwar zunächst bei den Gebildeten; denn was diese tun, wird früher oder später vom Volke nachgeahmt.'

So wenig der Verfasser die außerhalb der Schule liegenden Ursachen der Überbürdung unterschätzt, so nimmt doch bei ihm die Darstellung der in der Schule selbst liegenden Quellen der Überbürdung einen viel breiteren Raum ein, und man muß wohl schon daraus schließen, daß er der Schule die größere Verantwortung zuweist. Daß Wagner freilich einen strengen Beweis dafür erbracht hätte, wird ein kritischer Leser kaum zugeben, und in medizinischen Kreisen selbst mehren sich neuerdings in fast auffallender Weise die Stimmen derer, die die Schule hier geradezu in Schutz nehmen und vor allem auf die nervöse Veranlagung hinweisen, die zahlreiche Kinder von ihren Eltern überkommen haben, und unter deren Einflusse sie allerdings die von der höheren Schule gestellten Ansprüche als Überbürdung empfinden. Immerhin aber lohnt es sich, hierüber die Anschauung eines Mannes wie Wagner kennen zu lernen. Er findet, daß schon der mit dem Schulsitzen Hand in Hand gehende Mangel an Bewegung und an freier Luft nachteilig wirkt. In der seit dem großen Überbürdungssturme eingetretenen Veränderung der Lehrmethode, durch die der Schwerpunkt in den Unterricht selbst gelegt wurde, sieht er zwar einen pädagogischen Fortschritt, insofern die Stunden anregender geworden seien, aber keineswegs

einen hygienischen Fortschritt, weil die Stundenzahl nicht gleichzeitig herabgesetzt worden sei und weil auch unter den neuen Verhältnissen auf ernste häusliche Arbeit nicht verzichtet werden könne. Infolge der in Deutschland weit verbreiteten Überschätzung toter Kenntnisse seien die Lehrpläne mit zu vielen Fächern und zu großen Pensen überladen. Die wilde Jagd nach den vorgeschriebenen Lehrzielen nötige zu Durchpeitschen des Stoffes; in allzu weitgehendem Maße werde die Jugend von der Schule in Anspruch genommen, sogar in den Abendstunden, was Erwachsene als eine ganz unberechtigte Zumutung zurückweisen würden. Darunter leide auch die Charakterbildung, denn wenn die Jugend den ganzen Tag über von der Schule gegängelt werde, so bleibe ihr keine Zeit übrig zu lernen, wie sie sich in der Freiheit bewegen solle, und komme daher nicht zu wahrer Selbstbeherrschung und zu Selbstzucht. Nicht durch Wissen werde der Charakter gebildet, sondern dem Willen besonders müsse man passende Gelegenheit zur Betätigung bieten, und neben dem Geist dürfe der Körper nicht vernachlässigt werden: tagtäglich müsse man den Schülern Gelegenheit geben, ihren Körper in guter Luft, nicht in staubigen Turnhallen, zu kräftigen.

Wenn nun auch Wagner von den Schäden auf dem Gebiete unseres höheren Schulwesens durchdrungen ist, so hält er doch eine gründliche Abhilfe, die nur in einer Vereinfachung der Lehrpläne, in der Herabsetzung der Lehrziele und der Stundenzahl liegen könne, unter den gegebenen Verhältnissen nicht für ausführbar, sondern empfiehlt dafür eine möglichst weitgehende hygienische Gestaltung des Schullebens in dem vorhandenen Rahmen. Ein Heissporn wird das vielleicht als eine Politik der kleinen Mittel bezeichnen, inzwischen handelt es sich hier doch um wirklich praktische Mittel, die die ernste Beachtung auch solcher Schulmänner verdienen, die über die Ursachen der bestehenden Schäden anderer Meinung sind als Wagner.

Hierher gehört besonders die Verkürzung der Lektionsdauer, der der Verfasser sehr eindringlich das Wort redet. Wenn eine Beschränkung der Unterrichtseinheit auf 30 Minuten in den unteren Klassen so lange schwer ausführbar ist, als diese Klassen mit den höheren unter demselben Dache untergebracht sind, so dürfte doch einer allgemeinen Verkürzung der Lektionsdauer sämtlicher Klassen auf 45 Minuten kein ernstliches Bedenken entgegenstehen, und Referent, der erst unlängst auf der Stuttgarter Tagung des Deutschen Vereins für Schulgesundheitspflege diesen Gedanken vertreten hat, freut sich sehr, daß auch Wagner so nachdrücklich auf diese Reform hinweist, die in Norwegen und Hessen schon seit Jahren verwirklicht ist und das Ergebnis gezeitigt hat, daß der zunächst bedenklich erscheinende Verlust an Zeit doch durch größere Frische, Aufmerksamkeit und Leistungskraft der Schüler mehr als ausgeglichen wird. Für die Pausen empfiehlt er auf Grund mehrfach angestellter Untersuchungen eine Dauer von 15 Minuten, und auch hierin kann man ihm nur beistimmen. Selbst wenn man nicht zugibt, daß die allgemeine Belastung der Schüler stärker geworden ist als früher, so wird doch die zu leistende Arbeit jetzt stärker empfunden als ehedem, und daher erscheint eine etwas längere Ausspannung jetzt allerdings geboten, unter der Voraussetzung natürlich, daß die Pause zur Ventilation und zur wirklichen Erholung des Gehirns benutzt wird.

Was die zweckmäßige Anordnung der einzelnen Unterrichtsfächer nach dem Stundenplane anlangt, so verkennt Wagner die Schwierigkeiten nicht, die mit der genauen Bestimmung des Ermüdungswertes der Fächer verbunden sind, doch sieht er als erwiesen an, daß eine Turnstunde sehr ermüdend wirkt, und daß daher eine Vermehrung der Turnstunden ohne Verminderung der geistigen Arbeitsstunden nur eine erhöhte Belastung bedeutet. Zwei Turnstunden hält er für völlig ausreichend, und zwar möchte er sie nicht unmittelbar vor oder unmittelbar nach geistig anstrengenden Stunden gelegt wissen. Weiter tritt er auch für möglichste Beseitigung des Nachmittagsunterrichts ein, den er auf Grund der Schmidt-Monnardschen Untersuchungen als schädlich für die Gesundheit, auch die der Augen, ansieht; erst

dann würde eine größere Möglichkeit zu ausgiebiger Bewegung in freier Luft, eine günstigere Gestaltung der Ernährungsverhältnisse, sowie auch eine hygienischere Erledigung der Hausarbeiten herbeigeführt werden können. Es sei hier darauf hingewiesen, daß auch die erwähnte Stuttgarter Versammlung sich nach eingehender Erörterung in ähnlichem Sinne ausgesprochen hat. Sehr richtig weist Wagner ferner darauf hin, daß überfüllte Klassen nicht nur zu Überlastung mit Hausarbeit, sondern auch zu Gesundheitschädigungen führen und daher unbedingt zu vermeiden sind. Ebenso wünscht er schriftliche Klassenarbeiten möglichst beschränkt, da sie eine Quelle nervöser Erregung für die Schüler bilden, öffentliche Prüfungen hingegen möchte er völlig beseitigt wissen, da sie pädagogisch wertlos seien und den am Ende des Schuljahres hinreichend abgearbeiteten Schülern eine ganz unnötige neue Erregung brächten. Als ein anderes sehr einfaches Entlastungsmittel, das mit keinerlei Geldkosten verbunden sei, betrachtet Wagner eine Verlängerung der Ferien auf etwa 12—13 Wochen im Jahre, unter gleichzeitiger besserer Verteilung derart, daß auf ungefähr gleiche Arbeitszeiten je annähernd gleichlange Ferien kommen. Da der März nachgewiesenermaßen der ungesundeste Monat des Jahres sei und durchschnittlich die höchste Krankheitsziffer unter den Schulbesuchern aufweise, so seien längere Ferien im April dringend erwünscht; zweckmäßig sei wegen der schlechten Lichtverhältnisse auch eine Verlängerung der Weihnachtsferien. Für die großen Ferien empfiehlt Wagner eine Dauer von 6 Wochen, von Mitte Juli bis Ende August, damit man so um die pädagogisch wertlose heiße Jahreszeit herumkomme und zugleich den Schülern Gelegenheit gebe zu reichlicher Kräftigung in freier Luft.

In einem besonders interessanten Schlußkapitel bespricht Wagner die Überbürdung der Oberlehrer, von der man gewöhnlich kaum zu reden pflegt, die er aber doch als eine weitverbreitete Erscheinung ansieht. Was er hier sagt, ist sehr geeignet, Außenstehenden eine richtigere Schätzung der Berufsarbeit des Oberlehrerstandes zu geben, als man sie oft antrifft. Er stellt sie neben die der Beamten mit sitzender Lebensweise, findet aber dabei manche Unterschiede zu ungunsten der Oberlehrerarbeit, so daß er bei niedriger Schätzung eine Schulstunde gleich zwei Arbeitsstunden ansetzt, die auf dem Bureau in ruhiger Umgebung und in guter Luft, ohne Aufregung und ohne lautes Sprechen verbracht werden. Unter Berücksichtigung ferner der zahlreichen, durch ihre Eintönigkeit nervenaufreibenden Korrekturen, der gerade bei der neuen Lehrmethode unumgänglich nötigen Vorbereitung, der wissenschaftlichen Weiterbildung, der amtlichen Nebengeschäfte, in Erwägung auch des Umstandes, daß die neue Methode des fragenden Unterrichts viel anstrengender wirke als einfacher Vortrag, und daß die Pensen in der Regel reichlich berechnet seien, kommt Wagner zu dem Ergebnis, daß drei Stunden täglicher Unterrichtszeit, entsprechend dem in Österreich bestehenden Maße, eine vollauf genügende Belastung sind, und fordert dringend eine Entlastuug sowie auch eine angemessene materielle Besserstellung der deutschen Oberlehrer, damit sie die Frische des Geistes, die allein einen anregenden Unterricht verbürge, sich erhalten können, damit sie Zeit finden zu wissenschaftlicher Weiterbildung, die die Grundlage ihrer Tätigkeit bilden müsse.

Der Inhalt des Buches hat hier nur andeutungsweise behandelt werden können. Der Leser, der es selbst zur Hand nimmt, und dies möchte Ref. lebhaft empfehlen, wird sich durch vielseitige Anregung reichlich belohnt sehen, auch wenn er mit dem Verfasser nicht immer derselben Meinung wäre. Wenn es nicht jedem Oberlehrer vergönnt ist, so wie Wagner über eine volle medizinische Bildung zu verfügen, so dürfte er doch wenigstens die Überzeugung aus dem Buche gewinnen, daß die Hygiene auch für den praktischen Schulmann eine ungemein wichtige Disziplin ist, die bei richtiger Erfassung für Schüler wie für Lehrer zu einer wahren Quelle des Segens werden kann. K. A. Martin Hartmann.

SCHLUSZREDE, GEHALTEN DEN 6. OKTOBER 1905 AUF DER 48. VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER IN HAMBURG

Von Paul Wendland

Die wertvollsten Eindrücke wie Strahlen in einem Mittelpunkte zu sammeln, die charakteristische Physiognomie dieser Versammlung zu bestimmen, den gemeinsamen Gefühlen, die uns am Ende der Arbeits- und Festtage bewegen, einen Ausdruck zu geben, das, hochgeehrte Versammlung, ist die sehr lockende, aber auch schwierige Aufgabe des letzten Redners. Erwarten Sie nicht von mir ein ausführliches Eingehen auf den reichen Inhalt der Verhandlungen. Denn diese Stunde, da wir noch ganz unter der Fülle frisch empfangener und sich drängender Eindrücke stehen, scheint wenig geeignet zur sinnenden Überschau über den Gesamtertrag unserer Arbeit, zu der uns alle später der gedruckte Bericht einladen möge. Und der wertvollste Gewinn unserer Tage, der Widerhall des lebendigen Wortes in den Seelen der Hörer, die oft unbewußt fortwirkende Kraft der Gedanken, die ganze Summe von Antrieben und Anregungen zum Nachdenken und Weiterforschen, die aus der Debatte, aus dem persönlichen Verkehr und Gedankenaustausch sich ergibt, dieser beste Gewinn entzieht sich jeglicher Berechnung und Abschätzung. Vor allem aber schiene es mir eine Undankbarkeit und eine Anmaßung, wollte ich eine Art Gesamtbilanz unserer Verhandlungen ziehen, eine Undankbarkeit, da solche Abrechnung ein schlechter Lohn für die aufopfernde Mühe aller Mitwirkenden wäre, eine Anmaßung, da solcher Versuch des einzelnen Kraft und Fähigkeit überstiege.

Aristoteles hat einmal den Gedanken ausgesprochen, in wenigen Jahren hätten alle Wissenschaften so bedeutende Fortschritte gemacht, daß man erwarten dürfe, die Wissenschaft werde in kurzer Zeit zum vollendeten Abschlusse gebracht werden. Eine kühne Prophezeiung! Man mag sie entschuldigen mit dem berechtigten Stolz auf den Aufschwung, den seit Sokrates die Wissenschaft in all ihren Zweigen genommen hatte, entschuldigen mit der Größe seiner eigenen Leistungen auf allen Forschungsgebieten seiner Zeit. Aber doch eine Prophezeiung, die die Geschichte widerlegen mußte! Einen tieferen und weiteren Blick hat Platon bewährt, wenn ihm im Gastmahl die Wissenschaft erscheint als weites, wogendes Meer, aus dem der einzelne immer nur einzelne Tropfen auszuschöpfen vermag.

Das ist auch die moderne Anschauung. Mit der Auflösung einer Metaphysik, die einst die anerkannte Grundlage und das gemeinsame Band der

Einzelwissenschaften bildete, die eine große erzieherische Aufgabe erfüllte, aber — die Philosophen sagen es uns selbst — keine Zukunft mehr hat, mit der Eröffnung immer neuer Forschungsgebiete, mit der Abzweigung neuer Disziplinen von den älteren, mit der fortschreitenden Arbeitsteilung und Spezialisierung ist das Bewußtsein der Unendlichkeit der Wissenschaft gewachsen. Gewiß, es wirkt erhebend; denn es scheint uns den im allgemeinen aufsteigenden Fortschritt der geistigen Entwicklung der Menschheit zu verbürgen. Aber der wäre doch kein echter Jünger der Wissenschaft, dem sich dies Bewußtsein nicht auch zuzeiten mit niederdrückender Gewalt aufdrängte. Wohl ist die Achtung vor allen echten Äußerungen der Wissenschaft gestiegen, die auf andere vornehm herabblickende Überschätzung des eigenen Faches, der Dünkel des Spezialisten hat im allgemeinen abgenommen, und das ist ein sittlicher Gewinn, wie ein sittlicher Gewinn auch die Erhöhung der Forderungen an Strenge der Methode und Wahrhaftigkeit ist. Aber wir alle empfinden die Schwierigkeit, dies Surrogat eines allgemeinen Respektes vor der Wissenschaft zu ersetzen durch ein tieferes Verständnis für den inneren Zusammenhang alles Forschens und die Einheit seiner letzten Ziele; wir alle wissen, daß dem einzelnen die Universalität völlig verloren ist, die früher den größten Geistern wenigstens erreichbar war und kleineren als ein erhebendes Ideal vorschweben konnte. Aber erfreulicherweise sehen wir doch bescheiden, aber verheißungsvoll die stetig wachsende Macht universaler Tendenzen, die den trennenden und isolierenden Kräften entgegenwirken, gerade auf dem festen Grunde der Einzelwissenschaften sich erheben.

Die Philosophie ist mit diesen in fruchtbare Berührung getreten. Natur- und Geisteswissenschaften sehen wir jetzt auf weiten Gebieten erfolgreich zusammenwirken und sich ergänzen, beide sehen wir trotz oder gerade wegen der Verschiedenheit ihrer Methoden an der Erforschung der Gesetze und Bedingungen unserer Erkenntnis beteiligt. Und es ist eine für unsere Zeit charakteristische Erscheinung, daß die einzelnen Disziplinen sich auf ihre letzten Prinzipien und allgemeinen Gesetze besinnen, daß sie ihre eigene Methode zum Objekt theoretischer Untersuchung erheben, daß Versuche zu einer allgemeinen wissenschaftlichen Methodenlehre gemacht werden können. In dem allen spricht sich, meine ich, eine erfreuliche Tatsache aus: Der wissenschaftliche Fortschritt schafft keineswegs, wie es dem oberflächlichen Blick erscheinen möchte, nur neuen Ballast des Wissens; er bedeutet vielmehr stets eine Reduktion und Vereinfachung des Stoffes, die auch dem ferner Stehenden die Teilnahme an den letzten Ergebnissen ihm fremder Forschungsgebiete erleichtert. Und vor allem auf eins möchte ich hinweisen, daß die fortschreitende Teilung der Disziplinen doch nicht nur die Gefahr geistiger Zersplitterung und einer Verengerung des Sinnes gebracht hat, daß vielmehr gerade die liebevolle und treue Erforschung einzelner Zweige ihre enge Verbindung und innige Gemeinschaft schärfer hat erkennen lassen. Eine Universalität, die uns im ganzen verloren ist, sehen wir wenigstens in den Grenzen einzelner Bezirke der Wissenschaft mit Erfolg erstrebt. Ziele und Aufgaben der Wissenschaft werden weiter ge-

faßt, die Wechselwirkung benachbarter Arbeitsgebiete wird hergestellt, die den einzelnen Disziplinen früher willkürlich gesetzten Schranken und Zäune werden beseitigt, die disiecta membra wachsen zu einem lebendigen Organismus zusammen. Haben wir keinen Kosmos der Wissenschaft, so sehen wir doch Mikrokosmen entstehen.

In der Geschichte der Altertumswissenschaft wenigstens zeigt sich diese universale Tendenz wirksam; und wenn ich an die Grundzüge dieser Entwicklung erinnere, so hat es vielleicht für die Vertreter anderer Wissenschaften einen Reiz, auf ihrem Gebiete ein analoges Wachstum nachweisen zu können. Droysen erschließt den früher als Periode des Verfalls verachteten Hellenismus dem geschichtlichen Verständnis, und jetzt fördert von Jahr zu Jahr die Arbeit des Spatens ein reiches Material zur Kenntnis der hellenistischen Kultur ans Licht des Tages. Was bedeuten uns heute allein die Namen Pergamon, Magnesia, Priene, ja Arsinoe und Oxyrynchos! Aus dem Schutte der Tradition hat Mommsen das Römertum zu neuem Leben erweckt, und jetzt erkennen wir immer schärfer, wie diese Tradition einem Palimpseste mit oberer griechischer Schrift gleicht, d. h. wie das römische Wesen in Literatur und Sprache, in Religion und Kunst, in Sitte und schließlich auch in seiner ursprünglich ganz originalen Schöpfung, im Recht, unter dem bestimmenden Einflusse des Hellenismus sich entwickelt hat. Die Bedeutung der römischen Kaiserzeit ist wieder erkannt und die christliche Entwicklung, ohne Verkennung ihres neuen Ausgangspunktes, in den weiteren geschichtlichen Zusammenhang gerückt worden. Und so gewahren wir eine große Kontinuität der Entwicklung, die vom klassischen Griechentum über den Hellenismus, Römertum, christliche Kirche bis zu den Grundlagen der modernen Kultur führt. Und welche Weiten des Blickes haben sich vollends nach oben durch die Offenbarung der großen orientalischen Kulturen und durch die noch vor kurzem verspottete prähistorische Forschung eröffnet!

Auf literarhistorischem und sprachgeschichtlichem Gebiet hat sich dieselbe Ausweitung der Forschung vollzogen. Byzantinische und mittellateinische Philologie haben wir neu erstehen sehen. Und so wenig wir auf Werturteile verzichten wollen, längst erkennen wir hellenistische und christliche, mittelgriechische und mittellateinische Literatur als würdige Forschungsgebiete an, in denen auch der klassische Philologe mindestens so weit heimisch sein muß, um die Tradition antiker Schriftwerke übersehen zu können. Und wie die Sprachgeschichte rückwärts durch die vergleichende Sprachwissenschaft, in deren Mitte immer mehr das Griechische als die beharrlichste Sprache gerückt ist, sich erweitert hat, so hat sie auch vorwärts einen erfreulichen Zuwachs erfahren.[1] Die lateinische Sprachgeschichte hat in der Erforschung der romanischen Sprachen ihren natürlichen Abschluß gefunden. Und die Geschichte der griechischen Sprache erscheint uns heute als zusammenhängende Einheit, die aus der Zersplitterung der Dialekte vom Ansatz einer Gemeinsprache im Ionischen durch das Attische, Hellenistische, Mittelgriechische bis ins Neugriechische führt. Und wir sehen, wie der durch gelehrte Pedanterie zu Augustus' Zeit geschaffene

Dualismus der Schrift- und Volkssprache sich bis in die Gegenwart fortsetzt und in den inneren politischen Kämpfen des modernen Griechenlands verhängnisvoll nachwirkt.

Auch die Betrachtung der antiken Kunst als Einheit ist gewichen der allmählich zuwachsenden Erkenntnis einer vielgestaltigen Entwicklung, deren wichtigste Epochen durch die Parthenonskulpturen, die Ägineten, zu denen dann so viele andere bedeutende Zeugen der archaischen Kunst hinzugekommen sind, Pergamon, die mykenische Kultur offenbart wurden. Verheißungsvolle, wenn auch noch zum Teil tastende Versuche erforschen gerade jetzt hellenistische, römische, orientalische Kunst in ihren geschichtlichen Beziehungen und Wirkungen. Und je mehr die Forschung den erstaunlichen Reichtum der antiken Entwicklung durch lehrreiche Vergleiche mit der oft überraschend analogen modernen aufhellt, je mehr sie die die Antike mit dem Mittelalter verbindenden Fäden aufweist — Warburg und Stettiner haben uns in diesen Tagen die wertvollsten Beiträge geliefert —, um so mehr sehen wir unsere Archäologie mit der modernen Kunstgeschichte in die innigsten Beziehungen treten.

Ich will nicht davon reden, wie wir jetzt die früher so verpönten ethnographischen Parallelen, die unendlich bereicherte Kenntnis primitiver Kulturen zur Aufhellung der antiken Religions- und Sittengeschichte verwerten, nicht davon, mit welchem Erfolge jetzt besonders jüngere Philologen die Geschichte der Fachwissenschaften, Mathematik und Astronomie, Technik und Mechanik, Medizin und Botanik ausbauen und die grundlegenden Ausgaben schaffen, leider mit geringer Teilnahme der Fachforscher.

Welche Fülle der Aufgaben ist durch diese Ausweitung der Forschung, die die Geschichte unserer Versammlung sehr deutlich widerspiegelt, uns zugewachsen, welche Fülle besonders durch die Erkenntnis des inneren Zusammenhanges der verschiedenen Kulturgebiete! Denn Religion und Recht, Literatur und Sprache, Kunst und Wissenschaft sind Offenbarungen desselben Volkstumes, Teile einer Gesamtentwicklung, die, aus einer Wurzel entsprossen, nur aus dem gemeinsamen Grunde zu begreifen und darum nicht isoliert zu betrachten sind.

Kein Altertumsforscher kann sich heute rühmen, daß er die volle Herrschaft über diesen Mikrokosmos besitze; ein jeder weiß, daß, an dem Ideale gemessen, dem unsere Arbeit als letztem Ziele zustrebt, all sein Wissen und Können Stückwerk ist. Aber daß sich die Forschung als Ideal ein Gesamtbild der griechisch-römischen Kultur, das zugleich ihren Zusammenhang mit der modernen darzustellen hätte, vorstellt, daß heute viele in dem Bewußtsein arbeiten, Bausteine zu diesem großen Gesamtgefüge zu liefern, ist eine höchst erfreuliche Erscheinung. Denn wie das sittliche Handeln, so wird auch das Forschen durch nichts so sehr gefördert wie durch hohe Ideale.

Sie sehen, die klassische Philologie ist nicht mehr oder doch nicht mehr nur klassisch, sie studiert Geschichte, Literatur, Sprache, Kunst nicht mehr nach einer durch subjektives und ästhetisches Urteil bestimmten Auswahl. Nicht der Willkür des Geschmackes, sondern dem Objekte entnimmt sie Umfang, Ziele, Forderungen der Forschung.

Ich weiß, daß auch in anderen Zweigen der Wissenschaft solche universale Tendenzen wirksam sind und daß unsere naturwissenschaftlichen Kollegen die Wechselbeziehungen der Gebiete ihres Bereiches in ähnlichen Wendungen darstellen. Aber diese Einigung und Verbindung der freundnachbarlichen Interessen bedarf besonderer Organe und Institutionen. Wie die Universitäten, Akademien, gelehrten Gesellschaften diesen einigenden und universaleren Tendenzen dienen, so wollen es in bescheideneren Grenzen auch die gelehrten Wanderversammlungen tun. Förderung der Einzelwissenschaften und Zusammenfassung, das sind die beiden Tendenzen unserer Versammlung. Die erste ist in zwei sehr beachtenswerten Resolutionen der Sektionen mit vollem Rechte betont worden, die zweite ist vornehmlich in den allgemeinen Sitzungen, aber auch in der pädagogischen Sektion in erfreulichster Weise zum Ausdruck gekommen. Das rechte Gleichgewicht dieser Interessen herzustellen, das ist die schwierige Aufgabe, deren die Leiter dieser Versammlung zu walten haben. Möge die 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in beiden Richtungen segensreich gewirkt haben! Mögen wir von ihr heimkehren, bereichert an Einzelkenntnissen und Wissensstoff, aber auch den Blick gerichtet auf weitere Ziele, sei es der Forschung, sei es unserer inneren Durchbildung, den Blick geschärft für die unleugbaren Gefahren der Einseitigkeit moderner Spezialforschung, mit dem sittlich erziehenden Bewußtsein, daß, mit Mommsen zu reden, des einzelnen Wissenschaft kein Kreis, sondern ein Kreisabschnitt ist, der der Ergänzung durch andere bedarf, daß unser Zweig der Wissenschaft wie seine Nachbarzweige aus einer Wurzel erwachsen sind und ihr das Leben danken.

Aber, hochgeehrte Versammlung, wir sind nicht nur Gelehrte und Jünger der Wissenschaft, wir dienen auch einem anderen, gleich edlen und verantwortungsvollen Berufe. Die höhere geistige Bildung und damit die Zukunft unserer Nation ist in unsere Hände gelegt, und so ist unsere Versammlung auch berufen, über Wege, Methoden und Ziele der Jugendbildung zu beraten. Ich glaube die Überzeugung aussprechen zu dürfen, daß gerade die Hamburger Versammlung durch das Zusammenwirken von Lehrern der Universität und der höheren Schulen zu einer sehr anregenden Behandlung wichtiger Fragen unserer Schulbildung und zu einem fruchtbaren Gedankenaustausch geführt hat. Denn sehr wesentlich beruht doch die Existenzberechtigung unserer Versammlung auf der Überzeugung, daß Universität und Schule eine höhere Einheit darstellen, daß sie aufeinander angewiesen und voneinander abhängig sind, daß Geschichte und Schicksale beider aufs engste verflochten sind. Wir wissen, daß es zwischen Vertretern der Universität und Schule hier und da an Spannungen und Kämpfen nicht gefehlt hat. Gelehrte der Universität haben mehrfach in zu raschem Ungestüm Umfang des Lehrstoffes der Schulen und Methoden des Unterrichts nach dem Fortschritte der Wissenschaft bestimmen wollen und damit die ruhige Fortentwicklung des Schulwesens gefährdet. Schulmänner haben den Lehrbetrieb der Universitäten öfter zu einseitig nach den Bedürfnissen der Schule zu beschneiden und zu beschränken gesucht und

nicht immer die Überzeugung geachtet, daß die gründlichste wissenschaftliche Durchbildung auch die besten Lehrer schaffe. Unsere Versammlung ist der Boden, auf dem auch solche Gegensätze ausgekämpft werden sollen, und auch für sie gilt die alte Wahrheit, daß der Krieg aller Dinge Vater ist und alles zum Leben führt. Aber selbst in der von jeher streitbarsten aller Sektionen, der pädagogischen, ist der Kampf, ich denke auch auf dem Gebiete der religiösen Anschauungen, stets eine ἀγαθὴ ἔρις gewesen. Und mit besonderer Freude möchte ich dem Gefühl Ausdruck geben, daß wir bei den Verhandlungen über die Stellung der Natur- und Geisteswissenschaften in der Schule, über das Verhältnis von Universität und Schule in der Verständigung ein gutes Stück weiter gekommen sind, daß die Debatten zeugten von dem redlichen Streben, den anderen zu verstehen und ihm Raum zu geben, vom Standpunkte einer weiten Überschau über die Gesamtheit der Bildungsinteressen die einzelnen Fragen zu behandeln. Bei den echten Philologen war die Anschauung weit verbreitet, daß es zum guten Ton gehöre, sich von der pädagogischen Sektion fern zu halten. Wer etwa mit diesem Vorurteil in ihre Sitzungen gekommen ist, wird aus einem Saulus ein Paulus geworden sein. Denn vielleicht haben sich in dieser Sektion die wichtigsten Aktionen vollzogen. Hier konnte man die Zeitströmungen und Stimmungen belauschen, den Zusammenhang der Schulfragen mit den höchsten Problemen der Weltanschauung und der Zukunft unserer Kultur erkennen, hier wurde, ich wage es zu hoffen, in dem lebhaften Wunsche eines regen Gedankenaustausches zwischen Lehrern der Universitäten und der höheren Lehranstalten, der die Verhandlungen wie ein Leitmotiv durchzog und in dem von uns allen angenommenen Beschlusse seinen Ausdruck fand, ein neues und verheißungsvolles Programm gewonnen.

Wenn die literarische Fehde die Gefahr des Mißverstehens, der Verkennung und persönlichen Verbitterung einschließt, so hoffe ich, jeder im Konzerthause ausgefochtene Streit wird, wenn auch nicht zu völliger Harmonie und Auflösung aller Dissonanzen, so doch zur Verständigung und Annäherung der Meinungen führen, wird über alle Niederungen des Persönlichen sich zum reinsten Interesse an der Sache erheben, der wir alle nach bestem Wissen und Gewissen dienen wollen. Denn in dem Gefühl der Zusammengehörigkeit haben wir uns vereint und haben uns achten gelernt, auch wenn wir uns widersprechen mußten. Möge dies Bewußtsein der Zusammengehörigkeit in diesen Festtagen gekräftigt sein! Mögen alte Bande erneuert und neue geschlungen sein, die fürs Leben vorhalten! Mit diesem Wunsche, in dem wahren Gefühl der Wehmut, das zugleich der beste Ausdruck unserer Dankbarkeit ist, mit der Hoffnung des Wiedersehens in Basel rufe ich Ihnen allen ein herzliches Lebewohl zu!

EIN ZUKUNFTSPROGRAMM DER VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER

Die Philologenversammlung in ihrer jetzigen Gestalt ist ein zufällig gewordenes geschichtliches Gebilde, kein organisches Ganze. Man kann sagen, daß die letzten einer Revision dringend bedürfenden Dessauer Statuten[1]) vom Jahre 1884, trotzdem sie einen fünffachen Zweck der Versammlung nennen, doch den Umfang der Interessen, die gegenwärtig verfolgt werden, noch nicht decken. Die Versammlung mit ihren elf Sektionen und den allgemeinen Sitzungen ist ein recht kompliziertes und nicht leicht übersehbares Gebilde. Das trat in Hamburg in der Tatsache deutlich hervor, daß man den Mitgliedern eine Übersicht über die Vorträge, einen Zeitplan, in die Hand gab. Der übliche Wechsel der beiden Vorsitzenden in der Leitung der allgemeinen Sitzungen ließ sich gar nicht streng aufrecht erhalten; es stellte sich vielmehr als praktisch heraus, daß jeder einen Teil des Materials für das Programm jedes einzelnen Tages zur Bearbeitung übernahm und es nach Rücksprache mit seinem Kollegen erledigte. Nicht ganz unberechtigt war die feine Kritik einer Hamburger Zeitung, die mit einer Anspielung auf die Schlußrede bemerkte, es habe in der Tat so geschienen, als wenn die Versammlung in der unerschöpflichen Fülle der Vorträge die Unendlichkeit der Wissenschaft habe anschaulich machen wollen.

Daß die Versammlung ihre Zukunft hat, wird niemand bezweifeln, der ihre inhaltreiche Geschichte kennt, der weiß, wie viele treue und fast regelmäßige Mitglieder sie zählt. Aber wie sich diese Zukunft gestalten soll, das ist im Laufe der Entwicklung ein Problem geworden, und der Zeitpunkt, wo dies Problem zu erörtern ist, scheint mir gekommen. Die Konkurrenz verschiedenartiger Interessen ist in Hamburg sehr deutlich hervorgetreten. Sie hat sich nicht nur in zahlreichen Wünschen offenbart, die in den Sektionsverhandlungen und im privaten Gespräch laut wurden; sie hat vor allem einen Ausdruck gefunden in mehreren Resolutionen, die auf Beschluß der allgemeinen Versammlung dem künftigen Präsidium als wertvolles und sehr beachtenswertes Material übergeben wurden. Resolutionen der germanistischen und der philologischen Sektion[2]) forderten eine Verstärkung und einen weiteren Spiel-

---

[1]) Die Statuten in ihrer viermaligen Redaktion sind abgedruckt bei Egger-Möllwald, Die Wanderversammlung deutscher Philologen und Schulmänner, Wien 1893 Die Geschichte bis 1864 behandelt Eckstein in den Verhandlungen der Versammlung zu Halle, Leipzig 1868 S. 13—25. Sonst geben manche Eröffnungsreden geschichtliches Material. Hoffentlich schenkt uns die 50. Versammlung eine knappe Geschichte und eine Fortsetzung des Generalregisters zu Bd. 1—25.

[2]) Die Beschlüsse lauten: Die germanistische Sektion der 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner stellt den Antrag, daß fortan bei den Versammlungen den Sitzungen der Sektionen weiterer Spielraum als bisher gegenüber den allgemeinen Sitzungen eingeräumt werde. — Die mit der indogermanischen vereinigte philologische Sektion hält es für dringend erwünscht, daß auf den zukünftigen Versammlungen der Philologen und Schulmänner für die Sektionen erheblich mehr Zeit zur Verfügung stehe, besonders

raum der Sitzungen und der Arbeit der Sektionen. Die Berechtigung der Forderung, daß die Sektionen mehr Zeit und Ruhe für ihre Arbeit, besonders für die Debatte haben sollen, leuchtet von selbst ein, und dieser Wunsch verdient um so größere Beachtung, als er schon früher öfter geäußert worden ist.

Neu und, ich meine, sehr erfreulich war dann eine Resolution der pädagogischen Sektion, die vom Plenum zum allgemeinen Beschluß erhoben wurde:

> 'Die pädagogische Sektion erklärt es für wünschenswert, daß auf künftigen Versammlungen in noch stärkerem Maße, als es erfreulicherweise schon in Hamburg geschehen ist, Gelegenheit gegeben werde, den Gedankenaustausch zwischen Lehrern der Universitäten und der höheren Lehranstalten über ihre gemeinsamen Interessen zu pflegen.'

Dieser Beschluß wurde zuerst am 5. Oktober im Anschluß an die Debatte über Alys Vortrag 'Universität und Schule' in der pädagogischen Sektion einstimmig angenommen. Und ich lege Gewicht darauf mitzuteilen, daß an dieser Debatte fünf Universitätslehrer teilnahmen. Andere bedauerten lebhaft, durch die Teilnahme an den wissenschaftlichen Sektionen am Besuche der pädagogischen Sektion gehindert gewesen zu sein. Und wer den höchst fesselnden Verhandlungen der pädagogischen Sektion vom 4.—6. Oktober gefolgt ist, wird mir wohl recht geben, wenn ich behaupte, daß der programmatische Gedanke, der sie beherrschte, eben die Verständigung über die Anwendung der Wissenschaft auf der Schule war. Das war das Leitmotiv, das bei den Verhandlungen über den Unterricht in den Naturwissenschaften, in den Geisteswissenschaften, in der Religion immer wieder und wieder anklang. Und von allen Seiten wurde anerkannt, daß der Weg, auf dem diese Verständigung zu finden sei, der lebhafte Gedankenaustausch zwischen Vertretern der Universität und der Schule sei. Wie reich der Stoff für diesen Gedankenaustausch ist, zeigten die Debatten, in denen eine Fülle von Problemen gestreift wurde, und merkwürdigerweise ergab sich vielfach, daß die Wünsche, die für die Gestaltung des naturwissenschaftlichen und des philologischen Unterrichts geäußert wurden, auffallend parallel liefen. Die Debatte hielt sich im allgemeinen auf einer Höhe, die völlig frei war von der bekannten und beliebten Manier, daß der Vertreter eines Faches, von dessen Bedeutung durchdrungen, ihm nur dadurch meint Raum schaffen zu können, daß er andere Fächer möglichst tot schlägt. Für

---

um das Kollidieren eng verwandter Sektionen noch mehr einzuschränken, als es in Halle und Hamburg bereits geschehen ist. Sie begrüßt freudig den auf Antrag der pädagogischen Sektion gefaßten Beschluß, die großen Fragen des höheren Schulwesens künftig stärker zu betonen, und hofft, daß sie in den Mittelpunkt der allgemeinen Sitzungen gestellt werden. Unvermeidlich wird es dabei sein, daß Vorträge über allgemein interessierende wissenschaftliche Fragen künftig mit den Sektionsvorträgen zeitlich zusammenfallen. Die philologische Sektion bittet das Präsidium der gegenwärtigen und zukünftigen Versammlung, über die Durchführbarkeit und Ausführung einer Verschiebung des Gleichgewichtes in dieser Richtung nach Schluß der Tagung beraten und ev. beschließen zu wollen. — Der Wortlaut dieses Beschlusses ging mir erst nach Absendung meines Programmes zu, und erst nachträglich erkannte ich, wie weit meine Vorschläge damit zusammentreffen.

viele wird sich aus den Besprechungen das Bedürfnis und die Pflicht ergeben haben, sich über Ziele und Methoden der ihnen fremden Fächer zu orientieren, die einzelnen Unterrichtsfächer als Glieder eines Organismus zu fassen, über das Verhältnis dieser Glieder zueinander in den verschiedenen Schulformen sich klarer zu werden, die oft feindliche Konkurrenz oder das indifferente Nebeneinander der Interessen in ein wohlerwogenes Gleichgewicht zu bringen.

Sollen nun diese Verhandlungen über die angewandte Wissenschaft und auch über das Verhältnis der Unterrichtsfächer zueinander auf dem künftigen Programm der pädagogischen Sektion stehen, so erhebt sich gebieterisch die Forderung — und auch Universitätslehrer haben sie in gelegentlichem Gespräch gestellt —: Die pädagogische Sektion muß aus der Konkurrenz der wissenschaftlichen Sektionen herausgehoben werden, ihre Sitzungen dürfen nicht zeitlich zusammenfallen mit denen anderer Sektionen, damit alle Mitglieder der Versammlung an ihnen sich beteiligen können. Nur so ist eine allseitige Behandlung des neuen Programmes möglich, nur so kann die Versammlung, wozu sie mir berufen scheint, das Organ einer Erörterung der Schulfragen werden, die hier von höchster Warte und im weitesten Zusammenhange zu behandeln sind.

Aber wie soll nun die Versammlung (und besonders ihre künftigen Leiter) den beiden ihr so lebhaft ans Herz gelegten und so berechtigten Wünschen einer Verstärkung der wissenschaftlichen Sektionen, einer möglichsten Vermeidung zeitlicher Konkurrenz benachbarter Sektionen, einer weiter gehenden Kombination einerseits, einer Erneuerung des Programmes der pädagogischen Sektion anderseits, die mit einer durchgreifenden Umgestaltung dieser Sektion gleichbedeutend ist, gerecht werden? Noch auf der Hamburger Versammlung äußerte ich den Gedanken, daß die Erfüllung dieser und anderer auch nicht unberechtigter Wünsche, die Herstellung eines Gleichgewichts aller Interessen ein Problem stelle, für das es nur eine Lösung gebe, die niemand wünschen werde: eine erhebliche Ausdehnung der Sitzungen über mindestens acht Tage. Indessen war mir schon in den Tagen der Plan einer neuen, mehr organischen Gestaltung aufgegangen, der nur noch nicht ausgereift genug war, um vorgetragen zu werden, und, ohne vorher auf die Tagesordnung gesetzt zu sein, auch nicht vorgetragen werden durfte, am allerwenigsten vom Vorsitzenden.

Nun will ich ihn als rein private Meinungsäußerung veröffentlichen, nicht um ihn gewaltsam durchzusetzen, sondern um von anderen zu lernen, ihn im einzelnen abzuändern und zu bessern, vielleicht auch um ihn freudig einem besseren Vorschlage zu opfern. Ich will vor allem die Grundlage zu einer Debatte über die Zukunft der Philologenversammlung geben, die vielleicht auch den Anlaß geben könnte, dies Thema auf das Programm der nächsten Versammlung zu setzen. Ich fürchte nicht den Vorwurf, daß ich damit eine Krisis der Versammlung heraufbeschwöre; sie ist stark genug und reich genug an treuen Freunden, um ihrer Zukunft gewiß zu sein. Was ich fürchte, ist, daß solche Krisis zufällig hereinbrechen und uns unvorbereitet finden könnte. Denn die Konkurrenz der Interessen könnte zu einem Konflikte führen. Der Ge-

danke eines besonderen Philologentages, der etwa die drei Altertumssektionen und die indogermanische vereinigte, ist oft ausgesprochen und erwogen worden Er liegt im Zuge der Zeit, der mit Notwendigkeit zur Bildung von Spezialkongressen führt. Würde er jetzt zur Tat, so verlöre unsere Versammlung ihr altes Rückgrat, nachdem bereits die bibliothekarische Sektion verloren ist, andere durch die Konkurrenz von Spezialkongressen geschwächt sind. Ich kann diesem Gedanken das gute Recht nicht abstreiten, aber ich persönlich wünschte seine Verwirklichung so lange verschoben zu sehen, bis die pädagogische Sektion ihre neue Gestalt gewonnen, ihr schönes Programm zur Reife gebracht und verwirklicht hat. Dazu bedarf sie auch der Beteiligung von Universitätslehrern, die durch das Bestehen der wissenschaftlichen Sektionen gefördert, durch die Konkurrenz neuer Spezialkongresse immer mehr erschwert wird.

Und so möchte ich, da mir aus der Geschichte der Versammlung und aus den neuesten Erfahrungen das *videant consules* entgegentönt, folgenden Plan einer organischeren Gestaltung allen Freunden zur Erörterung, Besserung, gern gehörtem Widerspruch vorlegen. Ich möchte die jetzige Gestalt der allgemeinen Sitzungen geopfert, die pädagogische Sektion in ein Plenum, das wesentlich über die Didaktik der Wissenschaften, das Gleichgewicht der Lehrfächer, das Verhältnis von Universität und Schule zu beraten hätte, umgewandelt, den ersten Tag den Sektionen gewidmet sehen. Danach würde sich das Programm einer künftigen, sagen wir der 50. Versammlung, etwa so gestalten:

1. Tag.
Eröffnungsrede.
Sektionen (auch nachmittags).

2. Tag.
Sektionen.
Plenum: 'Geisteswissenschaften' (ev. Fortsetzung nachmittags).

3. Tag.
Sektionen.
Plenum: 'Naturwissenschaften und Mathematik' (ev. Fortsetzung nachmittags).

4. Tag.
Sektionen.
Plenum: 'Religionsunterricht'.
Schlußrede.

Einiges sei zur Begründung dieses Planes und seiner Vorzüge zugefügt. Die Sektionen gewinnen jetzt erheblich mehr Raum und Ruhe, auch etwas weiteren Spielraum für Kombinationen. Die allerbedenklichste Konkurrenz wenigstens, die der pädagogischen Sektion mit den wissenschaftlichen, ist völlig beseitigt. Ich denke mir ferner, daß in Zukunft die längeren Reden etwas zurücktreten müssen hinter kürzeren Referaten, sowohl im Plenum als auch in den Sektionen. Maßgebend bei der Wahl und Annahme der Themata sollte wesentlich der Gesichtspunkt sein, ob sie ein Problem enthalten und Stoff zur Debatte geben, oder ob sie methodisch lehrreich sind. In den Sektionen könnten Gelehrte kurze Mitteilungen machen über die Arbeiten, mit denen sie beschäftigt sind, die Ergebnisse und Ziele ihrer Forschungen, die Mitarbeit und Hilfe, die sie von anderen erfahren möchten, neue Aufgaben und Arbeitsgebiete, die Jüngeren empfohlen werden können. Durch das alles würde im Plenum und in den Sektionen die Debatte größeren Raum gewinnen, der leb-

hafte Gedankenaustausch, der doch schließlich der höchste Zweck aller Kongresse ist, gefördert werden. Geschieht das, so scheint auch eine Ausdehnung auf einen Teil der Nachmittage unbedenklich, selbst die Hinzunahme eines fünften Tages könnte erwogen werden; denn die Erfahrung lehrt, daß man stundenlang mit gespannter Aufmerksamkeit einer lebendigen Debatte folgen kann, während die Aufmerksamkeit beim Anhören einer größeren Reihe von Vorträgen bald erlahmt und ermüdet. Kurz, der Kongreß gewinnt die Möglichkeit, sich ruhiger zu entfalten, während bisher oft die Leiter zur prompten Erledigung des Programmes drängen und treiben mußten.

Aber opfere ich nicht mit den allgemeinen Vorträgen einen sehr wertvollen Inhalt der bisherigen Versammlung, einen Inhalt, dessen Wertschätzung darin besonders hervortritt, daß diese Vorträge in der Geschichte des Kongresses sich allmählich einen immer breiteren Raum erobert haben? Hat es nicht einen großen Reiz, bedeutende Forscher und Redner über weitere Probleme ihrer Wissenschaft sich äußern zu hören, und ist es nicht vielleicht oft dieser sonst nur wenigen Bevorzugten in Großstädten wie Berlin, Hamburg, Frankfurt gebotene Genuß, der zum Besuche unserer Versammlung lockt, der besonders in Hamburg weite Laienkreise zum Besuch der Versammlung veranlaßte? Ich kann alle diese Sätze zugeben und möchte dennoch behaupten, daß, wenn einmal eine straffere Zusammenfassung und einheitlichere Gestaltung des Kongresses dem Widerstreit der auseinander strebenden Interessen entgegentreten soll, die allgemeinen Vorträge derjenige Teil des Programmes sind, der am ersten entbehrt werden kann.[1]) Und einigen Ersatz meine ich für den Verlust auch im Rahmen meines Programmes bieten zu können. Einerseits können einige Vorträge kombinierter Sektionen, die auch schon bisher in Ton und Fassung vielfach denen der allgemeinen Sitzungen ähnlich waren, solchen Ersatz geben. Anderseits würde das Zukunftsprogramm des Plenums, falls es durch geschickte Auswahl der Redner künftig wirklich zur Darstellung kommt, das Interesse weitester Kreise fesseln. In der pädagogischen Sektion haben wir es erfahren, daß viele Laien — und ihre Teilnahme scheint mir höchst erwünscht — mit angespannter Aufmerksamkeit der Debatte folgten. Es hat auch für die Laien einen eigenen Reiz, ernste Männer in frischem Kampf um die wichtigsten Probleme ringen zu sehen. Die Schulfragen, wie sie in Hamburg behandelt wurden, erweiterten sich schließlich zu den höchsten Fragen nach den Grundlagen der modernen Kultur, nach der Zukunft unserer geistigen Entwicklung, nach einer Harmonie im Widerstreite der Weltanschauungen. Gewiß kann der einzelne nur durch fortgesetzte Arbeit an sich selbst und Durchbildung seiner Persönlichkeit eine selbständige Stellung in allen diesen Fragen gewinnen. Aber das Plenum, wie ich es mir denke, würde ihm Gelegenheit geben, sich über Ziele und Methoden ihm fremder Forschungsgebiete aufzu-

---

[1]) Die Beschlüsse der germanistischen und der philologischen Sektion fordern eine Einschränkung der allgemeinen Sitzungen zugunsten der Sektionen. Ähnliche Wünsche wurden auch in anderen Sektionen und privatim geäußert.

klären, die Vertreter der verschiedensten Bildungsinteressen zu hören, von höherer Warte die Schulfragen, die immer auch Kulturfragen sind, zu überschauen.

Freilich kann diese Ausführungen nur der billigen, der meine Voraussetzung teilt, daß wirklich Hamburgs pädagogische Sektion uns ein neues Programm gegeben hat. Alle diese Ausführungen muß als eitle, aus Überschätzung und optimistischer Schönfärberei geborene Illusionen verwerfen, wer von der Hamburger Versammlung den Eindruck mitgenommen hat, den Ludwig Gurlitt im Tag (11. Oktober) also wiedergibt: 'Wer hätte diesen akademischen Sitzungen anmerken können, daß sie in Tagen der schroffsten geistigen Kämpfe stattfanden? Scheu traten die Biologen mit ihren Wünschen hervor und scheu die Reformer des geradezu skandalösen religiösen Schulunterrichts. Stets waren auch die Löscheimer zur Hand, sobald sich ein feuriges Wörtchen hervorwagte: vornehme Ruhe und Sachlichkeit adelten diese Tagung, die wahrlich nicht als ein Wendepunkt des Kulturlebens Deutschlands längeren Nachruhm genießen wird. Diese Tagung war nie lebendig: alle Anzeichen des Senilismus hafteten ihr an. Kein Hauch von Begeisterung und Tatenmut war da zu verspüren, kein Gedanke wurde da laut, der die Geister packen und fortreißen konnte, alles schlich müde dahin, lief programmäßig ab, und die Festlichkeiten, das schillernde Beiwerk, wurden zur Hauptsache.' Ich meine diesen Eindruck ruhig dem Urteile der Mitglieder und der künftigen Leser des Berichtes überlassen zu dürfen.[1]) Kein Kongreß wird die Anmaßung haben, einen Wendepunkt des Kulturlebens bezeichnen zu wollen. Solche Saat reift im stillen, und am allerwenigsten wächst sie aus den überstürzten Plänen der Projektenmacher. Aber die Hoffnung teile ich mit vielen, daß in Hamburg eine hoffnungsvolle Saat ausgestreut ist, die, sorgsam gepflegt, erfreuliche Frucht bringen kann.

Als Anhang besonders für die, die der Hamburger Versammlung nicht beigewohnt haben, füge ich vier Versuche eines Programms für das künftige Plenum, wie ich es mir denke, hinzu. Allen Freunden der Sache, auch etwaigen Gegnern dieses Programms werde ich für Mitteilung ihres Urteils, Besserungsvorschläge, Widerspruch dankbar sein. Das Material von Gutachten, das mir zugeht, werde ich als Grundlage der Beratung einer etwaigen Kommission aufbewahren. Es schien vorerst genügend, ein allgemeines Richtziel aufzustellen, nur für einige Gebiete Proben eines Programmes zu geben und auch innerhalb dieser Proben nur die wichtigsten Leitsäze und Themata in den Vordergrund zu rücken. Zweck dieser Proben soll ja nur sein, dem Satze allgemeine Anerkennung zu schaffen, daß ein Organ des Gedankenaustausches zwischen Lehrern der Universität und der höheren Schulen eher an einer Überfülle als an Mangel des Stoffes zu leiden habe. Wenn ich hier übrigens öfter die Vertreter dieser beiden Gruppen gegenübergestellt habe, so trage ich damit nur der Tatsache

[1]) In demselben Blatte findet sich eine gerechte Würdigung der Versammlung durch Max Schneidewin, die sich auch durch den Inhalt anderer von Schneidewin nicht berücksichtigter Verhandlungen begründen ließe.

Rechnung, daß beide von verschiedenen Erfahrungen und Bedürfnissen aus an dieselben Fragen herantreten. Im Streite der Meinungen wird selbstverständlich das Verhältnis dieser Gruppen zueinander bunt gemischt sein.

Probleme der Anwendung der Ergebnisse der Wissenschaft im Schulunterrichte, für die eine Verständigung zwischen Vertretern der Universität und der höheren Lehranstalten zu wünschen ist

I. Altertumswissenschaft

Inwieweit soll die vergleichende Sprachwissenschaft und die Sprachgeschichte die Gestaltung der Schulgrammatik und den grammatischen Unterricht beeinflussen? Grammatische Terminologie, das Problem ihrer Einheit in der Behandlung aller Sprachen an einer Schule. Bedürfnis eines modernen Anforderungen entsprechenden Handbuches der Metrik für Lehrer. Welchen Einfluß darf die philologische Behandlung der antiken Literatur[1]) und Wertschätzung der Autoren auf die Auswahl der Schullektüre ausüben? Nach welchen Gesichtspunkten insbesondere ist eine passende Auswahl aus der römischen Literatur zu treffen? Schließt nicht der jetzige Kanon manche der bedeutendsten und für den Unterricht sehr geeigneten Erzeugnisse der römischen Literatur mit Unrecht aus? Chrestomathien, Schülerausgaben, Präparationen, Forderungen an die Schülerübersetzung fremdsprachlicher Texte. Sollen Übersetzungen zur Ergänzung der Lektüre im Urtext herangezogen werden? Soll die Verteilung der Stundenzahl im Lateinischen und im Griechischen der wirklichen Bedeutung beider Literaturen für die Kultur der Gegenwart angepaßt werden? Soll wirklich die Methode des Sprechens, deren Wert für die neueren Sprachen anerkannt ist, fürs Latein verpönt sein? — Für die Behandlung der Geschichte des Altertums werfe ich nur folgende Fragen auf: Ist eine Behandlung der orientalischen Völker, die mit äußerster Beschränkung des Stoffes die Völkertypen und Kulturen dem Schüler anschaulich macht, wünschenswert? Wie ist die Bedeutung der hellenistischen Periode und der römischen Kaiserzeit dem Schüler nahe zu bringen, und welche Auswahl des Stoffes ist zu treffen? — Archäologie und Schule, Anschauungsmittel.

II. Mathematik und Naturwissenschaften, von F. Klein in Göttingen

Berücksichtigung der besonderen Bedingungen der heutigen Kultur? Der modernen wissenschaftlichen Fortschritte? Bedeutung der streng wissenschaftlichen Präzision für die Schule. Unterschied zwischen systematischer und 'methodischer' Lehrweise. Gleichmaß in der Entwicklung des logischen und des anschaulichen Denkens. — Wie vereinigt sich im mathematischen Unterrichte die Wahrung des formalbildenden Wertes mit der Anpassung an die Bedürfnisse des Lebens? Pflege der mathematischen Exekution (numerisches Rechnen, Messen, Zeichnen). Wie weit gehören die Elemente der Funktions-

[1]) S. z. B. die Behandlung der antiken Literaturen in der 'Kultur der Gegenwart' Teil I Abt. 8, Leipzig 1905, und in der bald ebenda erscheinenden 'Einleitung in die klassische Philologie und Altertumswissenschaft'.

lehre und der Infinitesimalrechnung auf die Schule und wie sind sie in den übrigen Lehrstoff einzuarbeiten? — Welches Lehrziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts würde den Interessen der allgemeinen Bildung, andererseits dem Bedürfnis der mannigfachen späteren Berufsstudien am meisten entsprechen? Entwicklung des Beobachtungsvermögens und des induktiven Denkens. Nutzen der Schülerpraktika und ihre Organisation. Zweckmäßige Einrichtung der Sammlungen von Apparaten und Anschauungsmitteln. Spezifische Bedeutung der biologischen Fächer für die Schule. Was gehört von Hygiene an die Schule, und wie ist der Unterricht zu ermöglichen? — Stellung von Mathematik und Naturwissenschaft zur Philosophie. — Ferienkurse und Auffrischungssemester für die Lehrer u. s. w. u. s. w.

III. Religion[1])

Welches Lehrziel soll der Religionsunterricht sich stellen? In welchem Verhältnis soll er zur Kirche und zum Konfirmandenunterrichte stehen? Inwieweit darf der Religionslehrer die Ergebnisse der kritischen Theologie dazu verwerten, in den oberen Klassen ein lebendiges Verständnis israelitischer Religion, Literatur, Geschichte zu vermitteln, die Bedeutung des Gesetzes, der Propheten, des Judentums anschaulich zu machen? Soll die Kritik schon in unteren Klassen die Behandlung der biblischen Geschichten, z. B. in der Auswahl zwischen Parallelberichten, stillschweigend beeinflussen? Wie können die unleugbaren Schwierigkeiten des alttestamentlichen biblischen Geschichtsunterrichts auf den unteren Klassen überwunden werden? Darf der Lehrer der oberen Klassen Mythen und Legenden ohne Rückhalt behandeln, indem er ihren religiösen Gehalt den Schülern eindrücklich macht? Darf er auch im ältesten Christentum ewigen Wahrheitsgehalt und vergängliche zeitgeschichtliche Formen scheiden? Bibel und Naturwissenschaft. Welche Auswahl aus den paulinischen Briefen vermittelt am besten den Eindruck der großen Persönlichkeit und ihrer Bedeutung für die christliche Kirche? Welche Stellung soll der Religionsunterricht im Organismus der höheren Schule einnehmen und in welche Beziehungen zu anderen Lehrfächern und Bildungsinteressen gesetzt werden? Wie kann besonders der kirchengeschichtliche Unterricht durch Beschränkung auf die bedeutendsten Persönlichkeiten, Institute, kirchlichen Strömungen diese Beziehungen hervorheben und eine Harmonie mit der Gesamttätigkeit der Schule herstellen? Was kann der Religionsunterricht tun, die

[1]) Schon vor Jahren hätte ich aus eigenen Erfahrungen einer dreizehnjährigen Schulpraxis diese Probleme ähnlich fassen können. Jetzt kann ich mich der wesentlichen Übereinstimmung mit Hans Vollmers Behandlung der evangelischen Religionslehre im Handbuch für Lehrer höherer Schulen I 71 ff. Leipzig, Teubner 1905 und mit Baumgartens Hamburger Vortrag freuen. Außerdem habe ich besonders die sehr anregende und lebhafte Erörterung der Fragen in der Monatsschrift für höhere Schulen zur Formulierung der Thesen benutzt. Ich hoffe, jeder Theologe und Religionslehrer, auf welchem Standpunkt er auch stehe, wird zugeben, daß diese Fragen, auch wenn sie für seine Person keine Probleme sind, doch von sehr vielen als solche empfunden werden, daß sie darum eine lebhafte Erörterung verdienen. Daß diese Probleme zum Teil denen parallel laufen, die sich auf anderen Gebieten aus dem Verhältnis von Wissenschaft und Schule ergeben, ist sehr lehrreich.

erwachsenen Schüler über geistige (auch religionsfeindliche) und soziale Strömungen der Gegenwart so weit zu orientieren, daß sie nicht der zufälligen Wirkung oft sehr bedenklicher und durch trübe Quellen vermittelter Einflüsse preisgegeben, sondern in den Kämpfen der Gegenwart eine feste persönliche Stellung zu finden vorbereitet sind? Was muß er tun, um das volle Vertrauen und die unbedingte Wahrhaftigkeit im Gedankenaustausch von Lehrern und Schülern als die selbstverständliche Voraussetzung einer gedeihlichen erzieherischen Wirkung hervorzurufen? Was können wir (besonders die Direktoren) tun, um den Schwierigkeiten zu begegnen, die sich aus den abweichenden Voraussetzungen und Anschauungen, die oft den Unterricht verschiedener Lehrer einer Anstalt beherrschen, ergeben, gegenseitige Verständigung und Annäherung oder Duldung zu fördern?

IV. Allgemeine Fragen

Schon manche der bisherigen Fragen griffen über die Grenzen des einzelnen Lehrfaches hinaus. Aber auch sonst fehlt es nicht an allgemeineren dies Plenum angehenden Fragen, auch nicht an Fragen, die vor allem unsere Kollegen von der Schule an uns zu richten haben. Die eine für die anderen Lehrfächer leicht zu erweiternde Frage gebe ich mit Worten wieder, die Bücheler auf der Trierer Versammlung[1]) gesprochen hat: 'Wie fangen wir es an, für jenen Beruf die Lehrer besser auszurüsten, den philologischen Lehrer gemäß den tieferen Einsichten und höheren Ansprüchen für die Zukunft zu bilden, *qualem nequeo monstrare et sentio tantum?*' Was kann Schule und Universität tun, um die unzweifelhaft gesunkene Fähigkeit der jungen Leute zu selbständiger Arbeit zu heben? Wie ist über die jetzt so viel erörterte und auch im preußischen Kultusministerium erwogene Möglichkeit einer freieren Gestaltung des Unterrichts in den oberen Klassen, die individuellen Neigungen entgegenkommt, zu urteilen? Wie kann die aus Lieblingsneigungen entsprungene Privattätigkeit der Schüler von den Lehrern gefördert werden? — Wie können die Lehrer der Universität den Schwierigkeiten begegnen, die sich für manche Fächer aus der Verschiedenheit der Vorbildung ihrer Schüler ergeben? — Verständigung über die Ratschläge, die den Abiturienten für ihren Studiengang zu geben sind. — Welche Stellung soll die Pädagogik auf der Universität einnehmen, soll sie sich auf die Geschichte ihres Faches und auf die psychologische Grundlegung beschränken? Ist der Vertreter des Faches imstande, die Didaktik aller Einzelwissenschaften zu vertreten, und gehört diese überhaupt auf die Universität? Und in welchem Verhältnis soll die Wirksamkeit des Universitätspädagogen zu der Ausbildung der jungen Lehrer im Seminar- und Probejahr stehen? — Entspricht die Ordnung der Prüfung für das Lehramt mit der in einzelnen Fällen vorgeschriebenen Verbindung bestimmter Fächer überall dem Verhältnis dieser Fächer in Wissenschaft und Schule? — Ferien- und Fortbildungskurse, Stipendien für archäologische und neusprachliche Studien. — Welche Unterrichtsfächer geben Gelegenheit, in

[1]) Verhandlungen, Leipzig 1880, S. 12.

philosophische Probleme einzuführen, und soll philosophische Propädeutik ein besonderer Lehrgegenstand sein? Soll die Philosophie ein obligatorisches Prüfungsfach beim Doktorexamen bleiben? — Wie ist der Kunstsinn an den Schulen zu pflegen (vgl. S. 549), welchen Lehrern liegt diese Pflege besonders ob, und wie können auch die Kunstformen der Natur dafür verwertet werden? — Das Gleichgewicht der Unterrichtsfächer ist schon oben als eine der wichtigsten und umfassendsten Fragen bezeichnet worden. — Hygiene. — Hospitieren der Universitätslehrer an höheren Anstalten, der Lehrer höherer Schulen an Universitäten.

* * *

L. Wiese betont wiederholt die Notwendigkeit, für die letzten Ziele der wissenschaftlichen Schulbildung fortdauernd die Schule mit der eigentlichen Vertretung der Wissenschaft und ihres Fortschrittes in Zusammenhang zu erhalten, und er bedauert, daß der Zusammenhang und die Fühlung der Universitäten mit den höheren Lehranstalten immer loser geworden sei.[1]) Ein Fortschritt zum Besseren ist in den letzten Jahren zu bemerken. Die Verhandlungen der Schulkonferenzen von 1890 und 1900 und die verschiedene Zusammensetzung dieser Konferenzen bezeichnen deutlich einen Wandel. A. Matthias hat im Programm der Monatsschrift für höhere Schulen[2]) als die wichtigste Aufgabe dieser Zeitschrift bezeichnet, die höhere Schule in steter lebendiger Fühlung mit dem Fortschritt der Wissenschaft zu halten, und er hat die Notwendigkeit genauer begründet. Wer die Entwicklung dieser Zeitschrift verfolgt hat, wird anerkennen, daß die Hoffnung, es werde für diese Aufgabe an reichen Anregungen auch aus Universitätskreisen nicht fehlen, in erfreulichem Maße sich erfüllt hat. Der Zug dieser Entwicklung scheint mir ein Organ auch des mündlichen Gedankenaustausches zwischen Universität und Schule zu fordern, das Lehrer aller Fächer vereinigt.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, betone ich, daß mir die Anmaßung völlig fern liegt, irgend einen pädagogischen Reformplan hier aufstellen zu wollen. Ich weiß, daß die meisten meiner Fragen schon von anderen aufgeworfen und oft behandelt sind, und ich vermute, daß dies auch in den Fällen, wo ich es nicht nachweisen kann, schon geschehen ist. Nur in der mir vorschwebenden Verbindung der Fragen und in der Konzentration darf ich vielleicht eine gewisse Originalität in Anspruch nehmen. Ich mache nur den Versuch, das Programm unserer Versammlung zu reformieren, und ich hoffe nur, daß eine Entwicklung in der von mir bezeichneten Richtung die Verständigung über die Schulfragen fördern und segensreiche Anregungen geben könne. Findet dieser Versuch Beifall und auch die Anerkennung der Versammlung, so wird es Aufgabe künftiger Leiter der Versammlungen sein, durch passende Auswahl der Referenten und der Themata das neue Programm im Laufe der Jahre zur Darstellung zu bringen.

---

[1]) Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen I 311, II 106. [2]) I 8 ff.

DIE PÄDAGOGIK UND DAS AKADEMISCHE STUDIUM[1])

Von Wilhelm Münch

Es sind gewissermaßen drei verschiedene Themata, die ich unter der einen Überschrift aneinandergereiht zu behandeln wünschte: dreierlei Dinge, die mir am Herzen liegen, die nicht mit Notwendigkeit zusammengehören, doch aber noch weniger des natürlichen Zusammenhanges entbehren. Indessen wird mir hier nur eins der Gebiete näher zu besprechen möglich sein, die beiden anderen müssen kürzer abgetan werden.

Zunächst nämlich wollte ich reden von der Stellung der Pädagogik unter — oder muß ich sagen: zwischen? — den Universitätswissenschaften. Gewissermaßen habe ich mich darüber schon vor einer Reihe von Jahren öffentlich ausgesprochen, damals nämlich, als mir ein Lehrauftrag für Pädagogik an der Universität Berlin erteilt worden war. Aber seitdem haben Erfahrungen sich gemehrt und Erwägungen nicht stillgestanden, und fremde Meinungen, schroff entgegenstehende Auffassungen forderten zum Widerspruch auf oder zur Selbstbehauptung. Daß die Pädagogik eine Wissenschaft überhaupt nicht sei und nicht werden könne, daß die Kathederfähigkeit ihr abgehe, erhielt z. B. vor einigen Monaten wieder einmal ein in unsere Reichshauptstadt entsandter Ausländer zu seinem großen Erstaunen von wissenschaftlich hoch angesehener Seite zur Antwort: er war gekommen, um diesem Fachgebiet in seinem Heimatlande die gebührende akademische Stellung zu sichern, und glaubte dazu in dem klassischen Lande der Pädagogik (so drückt man sich draußen gerne aus) den rechten Anhalt zu finden. Man kommt eben vom Auslande her immer wieder mit der Überzeugung zu uns, daß nirgend in der Welt so wie bei uns über Jugenderziehung nachgedacht worden, nirgends die Aufgabe so groß gesehen, nirgends so heiliger Ernst daran gewandt worden sei, und daß man hier unmöglich darauf verzichten könne, der Wissenschaft von der Erziehung ihre Würde zuzuerkennen. Und so ist es denn auch z. B. immer wieder Gegenstand der Verwunderung und Enttäuschung, daß man bei uns die Doktorwürde erwerben könne in Nationalökonomie oder Soziologie, in Musikwissenschaft wie Zahnheilkunde, in Handels- oder Wechselrecht u. s. w., aber nicht in Erziehungswissenschaft mit allen ihren mannigfachen Gebieten, auf preußischen Universitäten jedenfalls schlechterdings nicht. Und auch daß regelrechte Lehrstühle für

[1]) Vortrag, gehalten in der pädagogischen Sektion der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Hamburg am 5. Oktober 1905.

das Fach tatsächlich an unseren Universitäten fehlen (denn entweder wird Pädagogik nur vom Philosophen anhangsweise behandelt, oder die als solche berufenen Vertreter des Faches bleiben außerhalb der Fakultät), auch das also wird von den Fremdlingen nicht verstanden — um so weniger, als gegenwärtig gerade durch die Kulturwelt ein Gefühl davon geht, wie bedeutungsschwer die ernsteste Erfassung der Erziehungsaufgabe für die gesunde Gestaltung oder für die zu erstrebende Gesundung des allgemeinen Lebens sei, und wie wenig durch momentane praktische Organisationsmaßnahmen das Rechte verbürgt werde, wie gewiß die Probleme in der Tiefe angefaßt, in die Tiefe verfolgt werden müssen. Wer diesen Zug der Zeit erkannt hat, der wird wohl nicht leicht glauben, daß meine Äußerungen auf eine Rede pro domo hinauskämen. Sehr ferne läge mir das jedenfalls in dem Sinne, daß ich für meine Person in dem Hause nicht zufrieden sei, das zu bewohnen mir verstattet ist. (Ich wünsche mir keine ferneren Funktionen und keine, wenn auch noch so ehrenvollen neuen Verpflichtungen.) Aber sofern ich an das Fachgebiet denke, das ich mit zu vertreten habe, und an die Fachgenossen in Nähe und Ferne, und an die strebsamen jungen Interessenten, und an die zu lösenden schönen Aufgaben, halte ich es allerdings für mein Recht und meine Pflicht, für dieses mein Haus, das zugleich das Haus so vieler Freunde ist, das Wort zu nehmen.[1])

Wie ist es doch mit jenem, nicht bloß theoretisch hingeworfenen, sondern praktisch so bedeutungsvollen Urteil, daß der Pädagogik der Charakter einer Wissenschaft nicht eigne? Gewiß hat man ihr in vergangenen Zeiten diesen Charakter allzuleicht verliehen, hat sich's mit der Annahme oder Behauptung desselben zu bequem gemacht. Daß dazu irgend eine Art systematischen Aufbaues genüge, war gewiß nicht richtig. Und wir werden aus den Versuchen eines Trapp und anderer aus dem letzten Viertel des XVIII. Jahrh., auch aus denen von Niemeyer und Schwarz um die Wende zum XIX. Jahrh. oder von Stephani oder Pölitz u. s. w. noch keinen Beweis für das Vorhandensein wissenschaftlichen Charakters entnehmen. Schleiermacher hat sich die Frage bestimmter gestellt und schließlich der Pädagogik, indem er sie mit der Politik zusammenstellte, den Charakter einer Kunstlehre zur Ethik zugesprochen. Später, um 1850, stellte Waitz Reflexionen darüber an und reihte die Pädagogik den von ihm so genannten angewandten Wissenschaften ein. Die stärkste Anregung hat aber doch schon — es ist in diesen Monaten genau hundert Jahre her — Herbart mit seiner 'Allgemeinen Pädagogik' gegeben, insofern er, wesentlich von dem bestimmt fixierten Zweck der Erziehung ausgehend, auf dem Untergrund seiner eigentümlichen Psychologie eine Entwicklung der pädagogischen Begriffe und Prozesse in strengem Zusammenhang und grundsätzlicher Vollständigkeit unternahm. Die spätere Weiterbildung namentlich durch Ziller (die bis auf den heutigen Tag für viele die Herbartsche Pädagogik

[1]) Es bedarf hoffentlich keiner besonderen Entschuldigung, daß die obigen Ausführungen an einer Stelle veröffentlicht werden, für die sie nicht unmittelbar zutreffen: der beklagte Übelstand besteht nicht für Leipzig, wie auch nicht für Jena und einige andere deutsche Universitäten.

schlechthin vertritt) läßt noch bestimmter den Charakter eines geschlossenen Systems hervortreten, aber ohne daß die größere Straffheit ein wirklicher Vorzug wäre, indem die tatsächliche Geistesweite Herbarts hier sehr ins Enge gezogen ist. Eine lange Reihe sonstiger Lehrsysteme hat ferner gerade in Deutschland das XIX. Jahrh. entstehen sehen, unter denen außer Waitz, der schon erwähnt ward, diejenigen von Beneke (1834), Willmann (1882) und zuletzt Döring (1894) den strengsten Zusammenhang anstreben und namentlich der letztgenannte ausdrücklich den Charakter selbständiger und geschlossener Wissenschaft für sein Gedankenwerk in Anspruch nimmt. Einen anderen Versuch machte gegen 1880 der Schotte Alexander Bain mit seinem Buche 'Education as a Science', worin er der Erziehungslehre den Charakter einer exakten Wissenschaft zu geben suchte, übrigens mit unzulänglichen Mitteln und Ergebnissen. Auch von der neuen Wendung zur experimentell psychologischen Begründung der Pädagogik kann man offenbar zu viel erwarten. Mit dem Urteil meines Berliner Kollegen Rudolf Lehmann, daß man sehr mit Unrecht darauf rechne, die Erziehung auf die Psychologie zu gründen wie die Zuckerfabrikation auf die Chemie, stimme ich meinerseits durchaus überein. Es werden immer für die Erziehung große Gebiete des nicht exakt zu Bestimmenden bleiben, bei der unendlichen Mannigfaltigkeit der Individualitäten und der individuell persönlichen Beziehungen muß sehr vieles der unmittelbaren seelischen Unterscheidung und Nüancierung vorbehalten werden. Die Erziehung als Kunst (dies Wort in aller Anspruchslosigkeit genommen: als persönliches Können) kann nicht schlechthin von der Theorie leben, von keiner noch so fein ausgeführten Theorie, so wenig wie sonstige Kunst das vermöchte, so wenig wie praktische Theologie, Medizin, Rechtsprechung es könnte. Aber ob darum alle jene allmählich vervollkommneten Versuche einer wissenschaftlichen Begründung wertlos seien und ob der Wissenschaftscharakter hier dem gesamten Gebiet der Beobachtungen, des Denkens und Wissens abzuerkennen sei, ist doch eine andere Frage.

Denn was bedeutet überhaupt 'Wissenschaft'? Den Begriff hat man sehr verschieden gefaßt in verschiedenen Zeiten und versteht darunter im Grunde auch zu einer und derselben Zeit, zu unserer Zeit, in unserer deutschen Kulturwelt, in der akademischen Sphäre selbst, sehr Ungleiches. Lange Zeit dachte man, worauf auch der Name hindeutet, an ein Ganzes von Wissen, an das sichere Wissen um ein bestimmtes Sachgebiet, möglichst vollständig und geordnet, wie es festgestellt war und von den Lehrenden den Lernenden übermittelt wurde. Allmählich wiegt über die stoffliche Zusammengehörigkeit die logische vor, und es wird zum Bedürfnis, alles Einzelne aus Allgemeinem abzuleiten; die Scholastik hat in diesem Sinne vorgearbeitet, mit der Zeit wird die Mathematik zum Mustertypus der Wissenschaft, mit der Sicherheit ihrer Schlüsse sollen sich möglichst alle Wissenschaftssysteme aufbauen lassen, zwingende Notwendigkeit der Ableitungen und unanfechtbare Richtigkeit der Ergebnisse wird erwartet. Aber inzwischen ist anderseits neue Wissenschaft entstanden auf grund einer breiten, mannigfaltigen, zuverlässigen Beobachtung;

Exaktheit des gewonnenen Einzelmaterials, sorgsame Vergleichung, Verwendung, Einordnung desselben sind Bedingungen. Und ebenso wie Naturobjekte werden Dokumente, werden geschichtliche Quellen Unterlage der als wissenschaftlich bezeichneten Erkenntnis. Im ganzen ist der eine große Zug nicht zu verkennen: von Sicherheit des irgendwie entnommenen oder übernommenen Wissens, vom Streben nach Vollständigkeit und Symmetrie des Aufbaues geht es allmählich zum lebendigen, immer erneuten Selbstsuchen, Prüfen, Forschen, von einem mehr objektiven Bestand zu einem mehr subjektiven Leben. Noch vor hundert Jahren oder nicht viel früher waren auch unsere Universitätslehrer vorwiegend Wissende und Übermittelnde, Gelehrte im wörtlichen Sinne, gelehrt von anderen und andere weiter lehrend; und jetzt ist ihr größtes Anliegen, etwas mehr zu sein, was doch zugleich weniger scheint, nämlich Suchende, Forschende. Jetzt ist Wissenschaft mehr als ein wohlgeordneter Bewußtseinsinhalt, sie ist ein Lebenselement der Persönlichkeiten.

So im ganzen. Aber im einzelnen ist das, was diesen Namen unangefochten trägt, in seinem Wesen sehr ungleich. Sofern man die unbedingte gegenseitige Ableitbarkeit aller einzelnen Erkenntnisse verlangt, wäre außer der Mathematik eigentlich nichts anderes wirkliche Wissenschaft. Diese allein vermag mit voller Gewißheit sich weiter auszubauen (wenn auch um gewisse Grundbegriffe selbst hier der Streit nicht fehlt); in allen anderen ist ein starkes Hin und Her, ein Aufstellen und Anfechten, Beweisen und Widerlegen, Begründen und Abbröckeln oder Erschüttern, ein Denken und Umdenken, Begriffe Bilden und Umprägen. Das als objektiv Angeschaute erweist sich als subjektiv bestimmt, nur subjektiv gültig, Hypothese weicht der Hypothese, Theorie der Theorie, Phantasietätigkeit mischt sich unmerklich in das Geflecht der Gedanken, der anscheinend sicher schreitende Menschengeist ist von Zeitströmung — und man darf sogar sagen: oft von Zeitmode — abhängig, die gepriesene Voraussetzungslosigkeit ist niemals schlechthin vorhanden. Der Begriff der 'strengen' Wissenschaft hat doch sozusagen nur eine moralische Bedeutung: das unbedingt Bindende rein logischer Zusammenhänge bedeutet er nicht, er legt nur vor allem die möglichste Vorsicht den Arbeitenden auf, mutet ihnen, neben möglichst vollständiger Erfassung des bis jetzt Festgestellten, die möglichst treue Anwendung der besten Normen und der nötigen Kautelen zu. So bedeutet denn auch der Begriff der 'Methode' nicht nur für jede Wissenschaft etwas anderes, sondern kaum irgendwo arbeitet die Methode, wenn noch so streng und treulich befolgt, mit einer Sicherheit, die zu unerschütterlichen Ergebnissen führte, wie sie auch nirgend eine Geheimkunst bedeutet, die über andere Mittel als die des gesunden Menschenverstandes verfügte (ein Urteil, das für die philologische Methode noch neuerdings der stimmführende Philolog Ulrich von Wilamowitz ausgesprochen hat). Kein Beobachtungsmaterial, das nicht zu ergänzen wäre, keine Deutung, der nicht Umdeutung folgen, kein System, das nicht verdrängt werden könnte.

Oder gilt das alles etwa nur für einen Teil, für eine bestimmte Gruppe der Wissenschaften? Lassen sich vielleicht 'reine' Wissenschaften — solche

also, bei denen nichts stofflich Zufälliges die sicheren Operationen des Geistes gefährdet — von anderen scheiden? Wie viele würden schließlich in dieser bevorzugten Gruppe bleiben? Oder haben wenigstens neben den schlechthin theoretischen Wissenschaften die praktischen, angewandten auf den Namen Wissenschaft keinen eigentlichen Anspruch? Die Aberkennung dieses Charakters gegenüber allem, was mit Praxis und Leben zu tun hat, müßte jedenfalls eine völlige Umgestaltung der vornehmen Stätten der Wissenschaft, unserer Universitäten, zur Folge haben. Oder lassen sich vielleicht die selbständigen Wissenschaften herausheben und von denjenigen scheiden, die ihr Material zu größerem oder geringerem Teil von anderen entlehnen, die etwa nach verschiedenen Seiten der Anlehnung bedürfen, deren Grenzen in die anderer Wissenschaften hinüberfließen? Für wie wenige wäre jene Art von Selbständigkeit zu behaupten! Wie natürlich ist der Zusammenhang alles menschlichen Wissens! Wie sehr verschieben sich auch die Grenzen der einzelnen Wissenschaften, die ja doch als einzelne keineswegs immer nach notwendigen Gesichtspunkten abgesondert worden sind! Noch in sehr neuer Zeit hat die Geographie Mühe gehabt als Wissenschaft anerkannt zu werden; allenfalls wollte man in ihr ein Konglomerat wissenschaftlicher Erkenntnisse aus verschiedenen sonstigen Gebieten sehen. Muß die Tatsache, daß sie benachbarten Wissenschaften vieles verdankt und entnimmt, ihren Charakter als besondere Wissenschaft hindern? Entstehen doch auch durch Differenzierung beständig neue Wissenschaften mit besonderem Namen und mit eigenen Ehren; nicht minder ist es möglich durch Zusammenfassung. Die Wissenschaft der Biologie als solche ist sehr neu: ihre einzelnen Erkenntnisse aber waren großenteils vorher da, in anderen naturwissenschaftlichen Disziplinen festgestellt. Dazu die Veränderung in dem Charakter mancher Wissenschaft! Ist die Philologie heute etwa das, was sie zur Zeit der Humanisten war, oder auch der Neuhumanisten? Ist die Theologie nicht ganz vorwiegend eine historisch-exegetische Wissenschaft (oder eine psychologische?) geworden, die ehedem eine wesentlich spekulative war? Und welchen Wandel weist die Psychologie auf, welchen inneren Wandel auch die schon erwähnte Geographie, um nicht noch andere herbeizuziehen! Wissenschaft ist manches erst geworden, was lange diesen Namen trug und nur Scheinwissenschaft war, während anderes als bloßer Schein und Wahn oder auch als bloßes Spiel ausgeschieden worden ist, was einst im Ansehen hoher Wissenschaft stand. Vielleicht behauptet anderes ein großes Ansehen wesentlich deshalb, weil es seit sehr langer Zeit an vornehmer Stelle unter den Wissenschaften figuriert.

Daß die Pädagogik eine Stellung unter den Wissenschaften seit alter Zeit habe, daß sie früh zu theoretischer Ausgestaltung gelangt sei, könnte man deshalb erwarten, weil ihr Gebiet ja von je her sich gewissermaßen von selbst öffnete, nicht erst durch die Pforte technischer Entdeckungen, mühsamer Ausgrabungen oder dgl. zu betreten war. Aber gerade das hat ihrer Entwicklung zur Wissenschaft geschadet. Ihre Gesetze schienen allzuleicht jedem Blicke zugänglich, und am Denken darüber konnte sich gewissermaßen alle Welt be-

teiligen. Das aber, was alle Welt tut, gedeiht nicht wohl zur Feinheit oder Schärfe. Nicht als ob nicht seit alters auch selbständige Geister ersten Ranges an eine Theorie der Erziehung ihr eindringliches Denken gewandt hätten. Welche Reihe edler Namen aus den verschiedensten Jahrhunderten wäre zu nennen! Dazwischen aber freilich — welche ungeheure Flut von gelegentlicher, von dilettantischer, von subjektiver pädagogischer Schriftstellerei! Und zwar, wenn nicht aus allen Jahrhunderten — obwohl man z. B. schon die Plutarchische oder pseudo-Plutarchische Schrift *Περὶ παίδων ἀγωγῆς* dazu rechnen kann und die sehr bekannten und gerühmten Schriften mancher Späteren nicht minder —, so doch namentlich aus den letzten Jahrhunderten: dasjenige der Aufklärung hat besonders viele, nicht eben tiefe Gedankenspaziergänge eben auch auf diesem Gebiet hervorgerufen. Im ganzen hat es eben der Anerkennung der Pädagogik als eines Gebietes für wissenschaftliches Denken geschadet, daß eine so breite und nicht tiefe Schriftstellerei darüber vorliegt, und dies allerdings im Zusammenhang mit der unbegrenzbaren Mannigfaltigkeit der individuellen Fälle, Vorkommnisse, Beziehungen. Wer mit einigen leichten Schritten zu allgemein ausreichenden Normen zu gelangen glaubt und alsbald ein lückenloses System aufzuführen denkt, dem mag mit Recht entgegen gerufen werden, daß zur Wissenschaft ganz andere Vorbedingungen gehören. Schwankend und unfertig ist ja auch die psychologische Theorie als Unterlage, ist die Auffassung der psychischen Vorgänge und Gesetze bis auf den heutigen Tag, oder gerade am heutigen Tage so viel mehr als in früheren, selbstzufriedeneren Zeiten! Und wie wenig unwandelbar ist weiterhin die Fassung des Erziehungszieles, wie abhängig von Zeitgeist, Kulturstaat, Lebenssphäre! Wie wenig bleibt ferner auch der jugendliche Mensch mit seinen Entwicklungsphasen, seinen Kräften und Schwächen wirklich ganz derselbe im Wandel der Jahrhunderte oder Jahrtausende (für diese müßte ja eigentlich die Identität gelten), im Wandel der Kulturverhältnisse! Das alles muß ausdrücklich zugestanden werden.

Dennoch, das Entsprechende oder ganz Ähnliches gilt auch für manche andere Gebiete menschlichen Beobachtens, Denkens und Forschens, denen darum doch der Ehrenname 'Wissenschaften' nicht aberkannt oder nicht vorenthalten wird. Wenn wir an alles zurückdenken, was wir vorhin als ungleichartig oder veränderlich im Leben der Wissenschaften überblickt haben, was ist's denn nun schließlich, was bleibt nach Abzug alles Zufälligen und Besonderen, was den Charakter der Wissenschaft schlechthin ausmacht? Wenn es offenbar überhaupt nicht die Ergebnisse sind, offenbar auch nicht die Methode (die so tief verschieden ist und so sehr wechseln kann), offenbar auch nicht das für sich Stehen, die für ewige Zeiten gültige Abgrenzung, ja auch nicht die sichere Möglichkeit, für immer Unumstößliches zu finden und festzustellen: so bleibt als das Wesentliche und Entscheidende das Streben, genauer: die Art des Erkenntnisstrebens. Es ist nicht bloß so, daß immer mit Lessing viele sich das Suchen der Wahrheit lieber zu ihrem Teil erwählen werden als den Besitz, weil jenes sie mehr belebt, mehr beflügelt: sondern in dem Streben und Suchen liegt wirklich das Leben der Wissenschaft; fast alle ihre Ergebnisse

können unsicher werden, und wenn sie ganz sicher sind (z. B. geschichtliche Daten, astronomische Berechnungen, mathematische Sätze), so ist das bloße Festhalten und Übermitteln nicht lebendige Wissenschaft, es gehört dazu mindestens ein neu Erarbeiten, auch erneutes Prüfen, Erweisen u. s. w. Die Hauptsache aber ist das Suchen, das Hinstreben zu immer vollständigerer, sichrerer Erkenntnis, das Aufsuchen von Zusammenhängen, Erforschen von Ursache und Wirkung, von Erscheinung und Gesetz. Also freilich nicht schon jedes Streben als guter Wille der einzelnen Persönlichkeit; sondern das ernste, gründliche, ausdauernde Streben des einzelnen im Anschluß an das erfolgreiche Streben der Mitdenker, der Fachgenossen, also unter möglichster Ausscheidung der Willkür, möglichster Überwindung der individuellen Unvollkommenheit, mit Beschreiten der zuverlässigsten Wege. In diesem Sinne eben gehört zur Wissenschaft Methode, aber auch sie eben nicht als ein ein für allemal Festgelegtes, sondern als ein selber Biegsames.

Wie viel da nun immerhin als endgültig erarbeitet gelten könne und wie viel als im Flusse befindlich, darüber wird man in bestimmtem Zeitpunkt geteilter Ansicht sein. Und manche werden den größeren Nachdruck auf die Pflicht der organisierten Gemeinsamkeit legen und auf das Ausbauen von fest Aufgerichtetem, das mit Überzeugung festgehalten wird, während zur selben Zeit andere mehr im Stadium des fruchtbaren Zweifels stehen und vielleicht erst neue Grundlegung nötig finden. In der Pädagogik ist jenes zur Zeit die Auffassung der Herbartianer. Sie sind, wenn wir von bestimmten Schattierungen unter ihnen absehen, im allgemeinen überzeugt, ein schönes, festes, unverlierbares Erbe von dem Meister überkommen zu haben, das dann weiterhin gut angelegt schöne Zinsen getragen habe, mit dem man ruhig wirtschaften könne, um zu gedeihen. Oder, um zu dem anderen Bilde zurückzukehren, sie sehen das Gerüst eines edlen und unerschütterlichen Baues, der nur nach und nach im einzelnen ausgeführt, zwischen dessen Sparren die Wände ausgefüllt werden sollen, und alles, was sonst noch zum vollen Abschluß gehört. Und für manche unter ihnen entfernt sich, wer einen der übernommenen Begriffe antastet, ohne weiteres von der Wissenschaftlichkeit, er gefährdet auch das Ansehen des Faches, er muß bekämpft oder verspottet, womöglich mit hackenden Schnäbeln aus dem Nest geworfen werden. Wie viel redliches Bemühen, wie viel Eifer und Freudigkeit zur Sache übrigens unter den Herbartjüngern im ganzen herrscht, darf nicht verkannt werden; auch nicht, daß von da aus nicht wenig Eifer und Freudigkeit auf freiere Kreise übertragen worden ist; und auch nicht, daß ihre tüchtigsten Führer über jene Engherzigkeit sich erhoben haben. Aber da schon die Grundlage, die Herbartsche Psychologie, von der modern physiologisch-experimentellen aufgelöst worden ist, so läßt sich an die Ewigkeit des Systems nicht glauben, wenn auch manches Gebäude noch eine Zeitlang ganz stattlich dastehen bleibt, dessen Grundmauern im Weichen begriffen oder zerfressen worden sind. Übrigens war Herbart, auch abgesehen von dem psychologischen Untergrund, in der Entwicklung der pädagogischen Begriffe nicht ohne einen gewissen Eigensinn, und der nicht unsympathische Eigensinn eines

bedeutenden Geistes wird dann bei den minder bedeutenden Anhängern leicht zum Fanatismus. Immerhin bleiben wir auch im Interesse der pädagogischen Theorie der gesamten auf Herbart zurückgehenden Bewegung zu Dank verbunden, denn schon der Glaube an die Aufgabe als solche und an ihre Bedeutung, auch an die Möglichkeit einer restlosen Lösung, gab Schwung und Energie und regte an zum Mitbedenken der Probleme, zum Anfassen derselben in einer größeren Tiefe. So sind viele rings umher aus dem Halbschlaf bloßer Routine aufgeweckt worden, und darin oder in der Einschränkung des Interesses auf das unmittelbar zu Betreibende liegt ja offenbar ein fernerer Grund für die Mißachtung der Erziehungswissenschaft als solcher und als ganzer.

Einem großen Gebiete derselben könnte kein vernünftiger Mensch den wissenschaftlichen Charakter absprechen. Das ist das geschichtliche. Natürlich kann man die gesamte Erziehungsgeschichte als ein bloßes Teilgebiet der Kulturgeschichte betrachten; aber wollte man ihr darum das Recht selbständiger Behandlung absprechen, wie viel anderem, das doch unangefochten als selbständiges Gebiet historischer Wissenschaft gilt, müßte man es auch! Das Gebiet der geschichtlichen Pädagogik oder pädagogischen Geschichte wird sich um so gewisser als zu selbständigem Dasein berechtigt erweisen, wenn man es einmal in seiner ganzen Breite und Tiefe ins Auge faßt. Da handelt es sich doch nicht etwa bloß um Schulgeschichte, oder um Geschichte der öffentlichen Erziehungsorganisation, oder um eine Geschichte der epochemachendsten Schriftwerke, um eine Art von pädagogischer Literaturgeschichte, oder um die Biographien der bekanntesten, verdienstvollsten, originellsten Pädagogen, der Theoretiker und Praktiker, oder um die — übrigens bis jetzt noch wenig angebaute — Geschichte der Familienerziehung. Es handelt sich doch über alles jenes Einzelne und Konkrete hinaus um die Erkenntnis des innersten Wesens der pädagogischen Theorien, Systeme, Bekenntnisse, um Verständnis der bedeutenden Individualitäten, Zusammenhänge unter denselben, Zusammenhang der jedesmaligen pädagogischen mit den allgemein kulturgeschichtlichen Erscheinungen, mit der gesamten Bewegung der Geister, es handelt sich um die Geschichte der pädagogischen Ideen, ihre Entwicklung und Wandlung durch die Jahrhunderte, und natürlich alles das nicht etwa mit Beschränkung auf ein einzelnes, auf das eigene Land, sondern mit demjenigen kosmopolitischen Umblick und Weitblick, den die Gegenwart überall erfordert, wo man ihren Aufgaben wirklich gewachsen sein will. Da ist — so manches immerhin seit etwa hundert Jahren über Erziehungsgeschichte gearbeitet worden ist — Gelegenheit zu ernst wissenschaftlicher Betätigung in außerordentlich weitem Umfang, was näher zu beleuchten und zu belegen ich mir in diesem Augenblick versagen muß. Das geschichtliche Gebiet steht aber bei unserem Fache nicht verhältnismäßig äußerlich neben dem theoretischen, etwa wie das bei der Medizin der Fall ist oder bei der Chemie oder anderen Naturwissenschaften oder bei technischen Fächern, sondern für die Pädagogik besteht hier am meisten Analogie mit der Philosophie und etwa der Theologie; auch hier wird das theoretische Denken, das wirkliche Verstehen der Probleme sich naturgemäß und wesentlich im Anschluß

an die tatsächliche historische Entfaltung, an die Abfolge, Bekämpfung und Ablösung der beherrschenden Ideen vollziehen. Einen weiten Blick, ja ein volles Verständnis erwirbt man auch hier nicht ohne aufmerksames Zurückschauen in die Vergangenheit.

Und doch ist Pädagogik nicht bloß als eine historische Wissenschaft wissenschaftlich zu betreiben möglich. So sehr die Hoffnung auf völlige Einreihung derselben unter die exakten Wissenschaften trügen müßte: dem Exakten nahe oder immer näher kann man immerhin kommen, kann auf strenge und umfassende Beobachtung Gegründetes, als zuverlässige Grundlage Verwertbares, zur wertvollen Normierung Geeignetes gewinnen; und es gibt mehr als eine Wissenschaft, bei der es damit nicht anders steht und die doch großen Respekt genießt, meist einen um so größeren, je neuer sie ist, während etwas wie Erziehungswissenschaft eben von je her dagewesen ist oder gewesen zu sein scheint. Ist es unbestreitbar, daß die lebendigen Objekte der Erziehung, die jugendlichen Individuen unendlich verschieden sind und damit eine unbedingte Regulierung unmöglich machen, so ist es doch möglich, aus aller Fülle natürlicher Individualitäten Typisches immer wieder herauszufinden. Dieses Gefühl hat auch den pädagogischen Denkern wie den mit offenem Sinn praktisch sich Betätigenden nie gefehlt, und die Versuche einer Unterscheidung der Ingenien, der Gedächtnisse, der jugendlichen Temperamente, oder der Begabungstypen überhaupt sind bei den verschiedensten Autoren anzutreffen. Aber zwischen der gutgemeinten gelegentlichen Beobachtung des Einzelnen und den auf möglichst breiter Basis, mit möglichst vollen Mitteln, möglichst ernster Konsequenz, auch nach gemeinsamen Gesichtspunkten von Vielen ausgeführten Beobachtungen ist doch wohl ein großer Wertunterschied; dies letztere ist eben der Weg der Wissenschaft und, ich wiederhole es, in dem Wege, dem Bemühen, dem bewußten Streben liegt der Charakter der Wissenschaftlichkeit, nicht in der möglichen oder wirklichen Festigkeit der Errungenschaften. Das was die Amerikaner und Engländer *Child Study* nennen, und was ich deutsch (aus guten Gründen) mit Jugendkunde oder Jugendforschung bezeichne, kann ein Feld für wertlosen Dilettantismus sein, aber es muß das keineswegs, es eröffnet hoffnungsvolle Ausblicke auf Erkenntnis, die weder unzusammenhängend noch unfruchtbar zu bleiben braucht. Daß wir uns dabei in enger Verbindung mit der Arbeit der modernen Psychologen als solcher finden und namentlich auch mit dem lange Zeit so unzulänglich geschätzten Gebiet der psychisch-physischen Pathologie, hindert uns sicherlich nicht, das ganze Gebiet ausdrücklich auch als Pädagogen anzubauen. Wir betreiben hier ein Teilgebiet der Psychologie unter unserem besonderen Gesichtspunkt und unter den für dieses Teilgebiet günstigsten Bedingungen — ein Verhältnis, das wiederum auch sonst im Bereich der Wissenschaften mehrfach ähnlich wiederkehrt. (Man denke nur an Psychologie und Strafrechtswissenschaft, an Botanik und Pharmacie u. s. w.) Nicht unähnlich ist das Verhältnis zwischen Pädagogik und Ethik (die doch wohl als philosophische Disziplin nach wie vor gerechnet werden darf): ein Verhältnis gegenseitiger Befruchtung soll es bleiben. Und wird Politik als ge-

schlossenes Denkgebiet in den Kreis der Wissenschaften einbezogen, so haben wir wiederum auch damit ähnliche Berührungen. Endlich — und hier muß ich wirklich das verbrauchte *last, not least* anwenden — die Didaktik mit ihren zahllosen Einzelproblemen! Oder sind das vielleicht nur Fragen äußerlicher Technik, nicht in innigem Zusammenhang mit dem Wesen der menschlichen Seelenentwicklung? Doch wenden wir nur getrost auf dieses Gebiet und überhaupt auf einen großen Teil unseres Gesamtgebietes den Begriff der 'Kunstlehre' an (der 'angewandten' Wissenschaft): Geschichte, Naturwissenschaft (zu der man ja nun die Psychologie rechnen darf) und Kunstlehre — damit eben ist der dreifache Charakter unseres Studiengebietes angedeutet, und gerade die Kunstlehren haben ja auch sonst im Rahmen der Universitäten einen breiten, ja vornehmen Platz. Daß auf dem Gebiet der Didaktik besonders viel gearbeitet, gedacht, erprobt worden ist, wird selbst von wenig freundlicher Seite anerkannt, und schwerlich könnte jemand, der die Geschichte des Unterrichts im ganzen und im einzelnen kennt, verkennen, daß darin im Laufe des XIX. Jahrh., ja ausdrücklich der zweiten Hälfte desselben, ein allgemeiner, großer Fortschritt von subjektiver Willkür zu begründeter allgemeiner Normierung (nicht äußerer, behördlicher, sondern innerer) gemacht worden ist, daß auf dem Wege zur Wissenschaftlichkeit man auch in dieser Hinsicht ist und jedenfalls sein kann, wenngleich auch dieser Weg viele Krümmungen aufweist und das anscheinend sicher Gefundene sich Zweifel und neue Prüfung immer gefallen lassen muß.

Die Möglichkeit aber des zusammenhängenden Erkenntnisstrebens ist, ich wiederhole es nochmals, die Unterlage für die Anerkennung des Fachgebietes als eines wissenschaftlichen. Natürlich unter der Voraussetzung, daß eben der Zusammenhang auch mit den anderen, unbezweifelten Wissenschaften nicht versäumt werde — damit wir nicht etwa auch sogleich für die Astrologen oder die Okkultisten Raum zu beanspruchen scheinen! Und so läßt sich wirklich die Anschauung nicht aufrecht erhalten, daß Pädagogik nicht ein inmitten der anderen berechtigtes Studienfach auf unseren Universitäten sein solle, daß kein regelmäßiges Katheder ausdrücklich dafür offen stehen, daß keine Doktorwürde auf Arbeiten aus diesem Fache hin erteilt, daß es überhaupt bei der Doktorprüfung nicht mit vorkommen und zählen solle. Die Furcht vor oberflächlichen Produktionen mag bei der Abwehr mitwirken; aber wenn deren Vorkommen in der Tat nicht ferne läge (was ich zugebe), es wäre Sache der Fakultäten, solchen Versuchen zu steuern, sie durch strenges Urteil abzuschrecken — womit ich natürlich wieder nicht meine, daß das Recht der Beurteilung und Verurteilung benutzt werden solle, um das ganze Gebiet tatsächlich dennoch auszuschließen.[1]) Daß es an sich nicht eine Fülle von geeigneten Thematen geben solle, um für Dissertationen zu dienen, wird niemand

---

[1]) Es darf wohl noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, daß das Wuchern der breiten dilettantischen Literatur über pädagogische Dinge gerade mit dem Fehlen fester und anerkannter Zentralstellen für eine vertiefte, wissenschaftliche Behandlung des Gebietes zusammenhängt.

glaubhaft machen. Ich wäre meinerseits bereit, zur Veranschaulichung hier eine ansehnliche Menge von Vorschlägen niederregnen zu lassen, aber ich muß weiter eilen.[1]) Eine so unvergleichlich hoch angesehene, so bewährte, so originell organisierte, so sicher funktionierende Institution wie unsere deutschen Universitäten geht eben doch auch besonders schwer zu irgend etwas Neuem über. Daß wir an der Spitze marschieren, darf ja nach herrschender Anschauung doch niemand zu bezweifeln wagen! Indessen der Vorsprung ist am Ende nicht mehr überall so groß. Noch pflegt sich Amerika auf diesem Gebiete höflich und dankbar gegen uns auszusprechen, aber an gewissen Punkten uns voraus zu sein ist man sich doch drüben bereits bewußt, und — ob mit Unrecht? Doch es gibt noch andere Länder, in denen man sich nicht durch bestimmte deutsche Autoritäten einschüchtern läßt und sorgsam hoffnungsvoll organisiert und studiert. Darin liegt ein Stück Jugendlichkeit. Und ich las kürzlich, das Altwerden sei keine Notwendigkeit, sondern nur eine schlechte Gewohnheit. Wenn diese Warnung freilich den einzelnen Menschen zugedacht ist, so dürfte sie doch auch für die Nationen Geltung haben. Übrigens gilt, was ich beklagt habe, ja keineswegs von allen deutschen Universitäten; außerhalb Preußens ist man zum Teil beweglicher und unbefangener, und wenn erst die Freie und Hansestadt Hamburg ihre Universität hätte, würde diese sich gewiß nicht fremden, alten Normen gefangen geben.

An die Frage nach der möglichen und wünschenswerten Stellung der Pädagogik unter den Universitätswissenschaften oder, kürzer gesagt, nach ihrem Rechte hätte sich nun die nach ihrem Zweck innerhalb des tatsächlichen Universitätsstudiums, nach der möglichen praktischen Bedeutung und Wirkung zu schließen. Darauf könnte indes zunächst geantwortet werden, einer solchen Zwecksetzung bedürfe es nicht; jede Wissenschaft, die als solche gepflegt werde, habe damit ihr Daseinsrecht unter den akademischen Disziplinen, von denen ja auch so manche andere gar nicht einem bestimmten Berufsstudium dienen wollen und höchstens sehr indirekt dienen können. Der Beruf der deutschen Universität mit ihren vier Fakultäten fällt keineswegs mit der Aufgabe zusammen, für vier wichtige Berufsarten die Vorbildung zu geben. Wenn es Wissensdurstige von mancherlei Art gibt, so werden darunter auch die nicht fehlen, welche in eine reiche und klare Begriffswelt aus dem Gebiet der Erziehungswissenschaft eingeführt zu sein wünschen. Meiner Erfahrung nach bestätigt sich das auch völlig in der Wirklichkeit. So bescheiden das Gewicht der Pädagogik bis jetzt innerhalb der Gesamtprüfung für das höhere Lehramt ist (denn darüber sind die Studierenden schwerlich im unklaren), so viele drängen sich doch in die Vorlesungen aus diesem Gebiete, so viele kommen Semester nach Semester wieder, auch um die zugänglichen Spezialvorlesungen

---

[1]) Die Möglichkeit, Arbeiten zur Geschichte der Erziehung als historische Arbeiten schlechthin und unter Kontrolle des Historikers vorzulegen, oder als psychologische und unter Kontrolle eines Vertreters der Philosophie, kann nicht wirklich genügen: mit einer Zulassung auf Umwegen geschieht der Pädagogik nicht ihr Recht; sie will nicht geduldet, sondern anerkannt sein.

zu hören, so gerne beteiligt man sich auch an den sogenannten Übungen, den Besprechungen pädagogischer Fragen. Daß für die eine schriftliche Prüfungsarbeit sehr oft ausdrücklich Themata aus der Pädagogik erbeten werden, ziehe ich weniger gern mit heran, denn dafür lassen sich auch minder schätzbare Gründe denken, aber daß die Aufgaben vielfach mit großer Hingebung bearbeitet werden, brauche ich nicht zu verschweigen. Doch freilich, in die Prüfung kann das Fach ja nur gekommen sein um seiner Bedeutung willen für den pädagogischen Beruf selbst. Und unter den akademischen Lehrfächern darf es doch sicherlich die Bedeutung haben, diesem Berufe zu dienen. Es wäre lächerlich, wenn man von dieser wirklich absehen wollte. Namentlich in einer Zeit, wo in den verschiedensten Kulturländern mit großem Eifer die Frage immer wieder erörtert wird, wie denn eigentlich in der Vorbildung für den höheren Lehrerberuf das wünschenswerte Verhältnis von fachlicher Wissensausstattung und persönlicher Lehr- und Erziehertätigkeit zu denken und zu verwirklichen sei — offenbar doch, weil man die rechte Vereinigung und Verbindung als selbstverständliches großes Ziel empfindet und dieselbe bis jetzt nirgend vollzogen sieht. Ich will nicht auf die mannigfachen Vorschläge und Versuche, die überhaupt vorliegen, eingehen, will auch nicht etwas weit über unsere jetzigen Einrichtungen Hinausgehendes fordern, bin im Gegenteil der Ansicht, daß Schatten und Licht sich bei jeder der bestehenden oder vorgeschlagenen Einrichtungen finden und daß mit der Darbietung anregender und eindringender pädagogischer Vorlesungen nebst Gelegenheit zu theoretischen Besprechungen an den Universitäten selbst, unter Voraussetzung der späteren, bestimmter praktischen Einführung, das Rechte oder Nötige geleistet sein kann.

Worin aber soll der Wert dieser akademischen Pädagogik eigentlich liegen? Das Mittelalter nicht bloß, sondern auch die folgenden Jahrhunderte bis einschließlich des achtzehnten sahen in der Darbietung der rechten Gedanken und der Übernahme derselben die eigentliche, wirksame Zubereitung der Personen, und eine um so zuverlässigere, je fester geschlossen das System der Erkenntnisse wäre. Wir haben es gründlich verlernen müssen, so zu denken. Aber was wir erwarten können und was schließlich denn allerdings den eigentlichsten Wert der Disziplin an der in Rede stehenden Stelle ausmachen wird, ist folgendes. Zunächst darf doch wohl die Forderung der inneren Disposition für den Beruf erhofft werden, die aus den eizelnen Fachstudien als solchen sich oft gar nicht und oft nur in einseitiger Weise (als Interesse an dem Lehrstoff und dessen Zubereitung) ergibt. Zeitige Einführung in die vorhandenen und immer neu sich öffnenden Probleme vermag doch wohl dem bloßen Eintreten in die ausgefahrenen Geleise vorzubeugen. Und hier liegt auch der besondere Wert einer akademischen Behandlung gegenüber der nur seminaristischen, insofern innerhalb der letzteren auf die letzten Untergründe und die allgemeinsten Zusammenhänge naturgemäß nicht eingegangen zu werden pflegt, da konkretere Aufgaben die Zeit in Anspruch nehmen. Es darf aber doch wohl von dem Ernst der Bearbeitung der pädagogischen Begriffe eine Wirkung auf den Ernst der Erfassung der Aufgabe als solcher erwartet werden. Mit Recht betonte

noch unlängst der Vertreter der Pädagogik an der Universität Amsterdam, Dr. Gunning, in einer Schrift über 'die Verantwortlichkeit des Lehrers' den Zusammenhang zwischen dem Wissen um die Probleme und dem wachen beruflichen Gewissen. Und in der Sphäre der Volksschullehrer, die von oben herab anzusehen hoffentlich in einer 'pädagogischen Sektion' niemand mehr geneigt ist, kann man einen solchen Zusammenhang wohl fühlen. Die mehr wissenschaftliche Sphäre aber sollte doch wohl in diesem Punkte sich um so Strengeres zumuten, um nicht auf dem subalternen Standpunkt der bloßen sicheren Routine zu verbleiben. Wie lange hat die überwiegende Zahl unserer Berufspädagogen über die Grenzen des gegebenen Schulbetriebes mit seinen konkreten Obliegenheiten kaum hinausgeblickt und alles tiefere Geistesinteresse nicht etwa dem persönlichen Objekt der Erziehung, sondern dem sachlichen, dem zu übermittelnden Wissensstoff und seiner Zubereitung und Behandlung zugewandt! Und diese Aufgaben stiegen in der Würdigung in dem Maße, wie sie sich der Arbeit der Fachwissenschaften selbst näherten oder mit in dieselbe hineinfielen. Darin wirkt doch jene Anschauung vergangener Zeiten nach, wo man zwischen dem Inhalt der Wissenschaft und dem des Unterrichts keinen eigentlichen Unterschied fand, wo Erkannthaben und Erkennenmachen sich auf einem Niveau vollzog, Lernenlassen und Bilden zusammenfiel, neben dem ersteren es den Begriff des zweiten als einen besonderen nicht gab, wo man als selbstverständlich annahm, daß der viel Wissende der schätzbarste Jugendlehrer sei, eine Anschauung, die ja heute noch volkstümlich ist, so daß man es von Zeit zu Zeit als eine fast kecke, den Aussprechenden selbst überraschende Bemerkung äußern hört, es gebe offenbar Ausnahmen von der natürlichen Regel, und der Gelehrteste sei nicht immer der beste Lehrer oder gar Erzieher. Ohne Zweifel wird ein in seinen Fachwissenschaften gut Durchgebildeter die Bürgschaft ernster Konzentration und kräftiger persönlicher Hingabe, neben gewissenhafter und zuverlässiger Stoffdarbietung, gewähren; aber das Interesse für das Sachstudium und dasjenige für die persönlichen Aufgaben der Erziehung sind zwei sehr ungleichartige Dinge: beide können sich in derselben Persönlichkeit verbinden und müssen es eigentlich jedesmal, wo erfreuliche pädagogisch-didaktische Berufsleistung erwartet werden soll. Bis jetzt indessen hat das erstere eben unendlich oft das letztere nicht zur Entwicklung kommen lassen, und das Ansehen wird ganz vorwiegend dem ersteren zuteil. Das Pädagogische erscheint da wesentlich als eine anhangsweise zu leistende Technik, die teils durch die Schulüberlieferung vererbt werde und teils aus dem gesunden Menschenverstand des einzelnen nebst seiner sich rasch bildenden Erfahrung von selbst entstehe. Noch gibt man in der Geschichte der Pädagogik den Humanisten des XVI. Jahrh. einen breiten, ehrenvollen Platz; jeder einzelne ihrer Namen ist auch für die Philologen von heute noch von einem schönen Glanz umgeben. Und ihre Geistesleistungen an sich mögen in Ehren bleiben. Aber ihre pädagogischen Schriften (fast jeder hat sich ja *de ratione studiorum* oder *de pueris recte instituendis* oder ähnlich irgend einmal geäußert) verdienen wirklich alle miteinander nur geringes Ansehen. Die originellst scheinenden Gedanken sind

meist nur Quintilian und anderen Alten entlehnt, und der besten praktischen Art ins Lateinische einzudringen sind neun Zehntel der Betrachtungen gewidmet, tiefere Probleme der Erziehung werden höchst selten berührt, und ein Hinstreben zu großen und fruchtbaren Prinzipien liegt noch ganz ferne. Aber das alles hat eben nachgewirkt, auch durch die Zeiten der Neuhumanisten mit ihren sehr veredelten Tendenzen hindurch, bis in die Gegenwart.

Einen weiten pädagogischen Gesichtskreis suchen jetzt die mit den Lehrern der höheren Schulen sich berührenden Eltern bei diesen oft vergeblich, und wenn das Vertrauen in den Stand und die rechte Wert- und Hochschätzung desselben weithin vermißt wird, so geht der Weg zur Überwindung dieses mißlichen Verhältnisses nicht bloß über verbesserte Rang- und Gehaltsverhältnisse, oder sicherer bewahrte und vertretene Fachgelehrsamkeit, sondern helfen muß eben vor allem der erweiterte Gesichtskreis für alle pädagogischen Fragen, ein eindringendes Verständnis der Jugend und ihrer Entwicklung, geöffneter Sinn für das Individuelle, was denn alles sich wohl auch leicht mit einer warmen Herzensstimmung verbinden wird. Die nationalen Erzieher wirklich zu sein und als solche anerkannt zu werden, ist doch für die Berufsgenossen eins der denkbar schönsten Ziele; sie werden es noch nicht durch korrekte Erledigung abgegrenzter Aufgaben, sie müssen sich zu sachkundigen Beratern in Erziehungsfragen nach allen Seiten entwickeln. Sie müssen insbesondere auch die Strömung der Zeiten verstehen.

Oder geht nicht gegenwärtig gerade (ich habe schon vorhin kurz darauf hindeuten müssen) ein neues großes Suchen durch die Welt, auch auf dem Gebiete der Erziehung, ein sich immer ausbreitendes Gefühl der Unzulänglichkeit des bis jetzt Regulierten, ein Bedürfnis der Gewinnung neuer Grundlagen, oder doch wirklicher Klärung über die Grundlagen, Bedingungen und Ziele? Hätten vielleicht die Männer von der Schule sich gegen die Symptome davon zu verschließen, wäre es unter ihrer Würde darauf zu achten, wäre man berechtigt, draußen nur die Torheit zu sehen und drinnen, in den Konferenzzimmern, die sichere pädagogische Einsicht, für die gewordenen Formen und Einrichtungen einen ewigen oder doch möglichst lange unangetasteten Bestand zu fordern? Es ist in den protestierenden oder doch zweifelnden Kreisen außerordentlich viel Übertreibung, Verschiebung, Einseitigkeit, falscher Pessimismus und falscher Optimismus: aber gewahren lassen sich doch inmitten alles dessen bestimmte Grundtendenzen, die nicht auf zufällige Verkehrtheit hinauslaufen, nicht ein bloß flüchtiges Dasein haben werden, große Fragen zum mindesten, denen jeder Berufsgenosse ins Gesicht sehen muß, auf die eine Antwort zu finden er helfen sollte. Ich habe sie meinerseits zum Teil bei anderen Gelegenheiten als solche, als große Fragen der Gegenwart, herauszustellen gesucht und will hier nur auf einiges wieder einen Augenblick hinweisen.

Ist in der gegenwärtigen Organisation der Erziehung bei uns das rechte Verhältnis verwirklicht zwischen Kulturübertragung und Förderung der Selbstentwicklung? auch zwischen Gegenwirkung oder Eindämmung oder Unter-

werfung einerseits und Entwicklungshilfe anderseits? auch zwischen Rezeptivität und Produktivität? Müßte nicht lebendige Bewegung und persönliche Betätigung der Zöglinge auch auf ganz anderen Gebieten veranlaßt werden als dem der schulmäßigen Studien? Wirken nicht in unserem ganzen System noch psychologische Grundanschauungen älterer Zeiten, der Periode des Humanismus, ja des Mittelalters, allzusehr nach? Ist nicht von dem gleichzeitigen Vielerlei der Schulfächer geradezu eine Neutralisierung der (wertvollen) Wirkungen zu erwarten oder vielmehr tatsächlich alle Tage zu gewahren? Wird nicht unser Streben nach gleichmäßiger intellektueller Förderung möglichst vieler (der ganzen Schulklassen) verderblich für die vorzüglicheren Intelligenzen, und muß das nicht im nationalen Interesse vermieden werden? zumal heute, unter den so sehr erschwerten Bedingungen nationalen Gedeihens? Ist nicht neben den äußeren Forderungen der Hygiene (an deren genügender Erfüllung übrigens in deutschen Schulen noch ungeheuer viel mehr fehlt als man zu wissen scheint) denjenigen der inneren, persönlichen Hygiene mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden? Kann wirklich von der ästhetischen Bildung die jetzt so vielfach erhoffte neue Kraft und Wertentwicklung ausgehen? Wie soll sich das Verhältnis ethischer Bildung zu religiöser Unterweisung in Zukunft gestalten, da die älteren Bedingungen für die letztere und ihre Wirksamkeit sich so außerordentlich verschieben?

Man wird schon diese Fragen, zu denen ja noch viele andere hinzukämen, zum Teil rein praktisch nennen, aber sie können doch wohl nur auf dem Untergrund theoretischer Einsicht und Erwägung wirklich entschieden werden. Übrigens glaube ich ja wohl, daß es manchem Schulvorsteher gar nicht erwünscht ist, wenn die Mitglieder seiner Lehrerschaft sich geistig zu sehr emanzipieren wollen, wenn sie zu grübeln oder schwärmen scheinen, anstatt einfach zuverlässig nach gegebener Vorschrift mit zu arbeiten: aber auseinanderfallen muß regelmäßige Geschäftstüchtigkeit und freierer Umblick doch keineswegs; auf die Dauer wird diese der ersteren zugute kommen.

Doch ich verfolge das nicht weiter. Von hier würde der Weg zum dritten Teil meines Gesamtthemas führen: Welcher Raum soll der Pädagogik innerhalb des Universitätsstudiums und in der dasselbe abschließenden Prüfung für das höhere Lehramt gewidmet werden? Darauf will ich jetzt nur folgendes sagen. Ein breiter Raum für sie ist zwischen den Fachstudien schon gar nicht möglich. Diese nehmen die Zeit und Kraft der Studierenden so stark in Anspruch (Zeit und Kraft sind leider bei vielen weit beschränkter als wünschenswert), daß jener breite Raum nicht bleibt. Eine tüchtige Wissensbildung innerhalb ihrer Lehrfächer sollen die deutschen Oberlehrer in Zukunft so wenig entbehren als seither. Ja, in einigen Fächern müßte sie sogar vielseitiger werden als sie bisher zu sein pflegte. Es ist aber jene Erbreiterung auch keine Notwendigkeit. Anregung, Ausblicke sind hier das Wesentliche. Und dafür können eben auch schon Studenten empfänglich sein, während bestimmte Organisationsfragen den meisten fern liegen und liegen dürfen. So darf man denn auch in der Prüfung nach wie vor mit dem Hervortreten von Interesse,

von Vorbegriffen, von individuell gewählten Teilkenntnissen zufrieden sein.[1]) Was man freilich im ganzen in der Einrichtung der Prüfung für das höhere Lehramt, und zwar eben auch im Hinblick auf unser Fach, verändert zu sehen wünschen kann, oder was mir meinesteils wünschenswert erscheint, sei nicht im Zusammenhang dieses Vortrags erörtert[2]), in den ohnehin vielleicht schon zu weit Auseinanderliegendes hineingezogen scheint, wofür ich denn jetzt um Entschuldigung bitte, indem ich mich beeile zu verstummen.

---

[1]) In die von manchen Seiten geäußerte Klage über Verlauf und Ergebnisse dieser Prüfung würde ich nicht einstimmen, weil ich eben die gesamte 'allgemeine Prüfung' als ein freies, aber eindringendes Zwiegespräch zur Ermittlung der allgemeinen geistigen Reife, des Interesses und des Weltverständnisses des Kandidaten gehandhabt wünsche.

[2]) Den Vorschlag einer mindestens fakultativen Verteilung derselben auf zwei Termine (wobei die Pädagogik selbstverständlich dem zweiten zufallen würde) habe ich an anderer Stelle — zusammen mit sonstigen Vorschlägen — gemacht. Sind übrigens doch süddeutsche Staaten mit einer Teilung in zwei Prüfungen bereits vorausgegangen!

JOHANNES CLASSEN

Geb. am 21. November 1805, gest. am 31. August 1891

Von Ludwig Martens

Johannes Classen ist am 21. November 1805 geboren. Es war daher ein glücklicher Zufall, daß gerade in diesem Jahre die 48. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in seiner Vaterstadt tagte. So feierte denn auch der erste Vorsitzende, der Hamburgische Schulrat Prof. Dr. Brütt, in seiner Einleitungsrede mit würdigen Worten das Andenken dieses Mannes, den Ludwig Wiese 'eine der edelsten Gestalten unter den Vertretern des deutschen höheren Schulwesens' genannt hat.

Es ist wohl begründet, daß gerade in Hamburg das Gedächtnis Classens hochgehalten wird. Denn dort ist er geboren und gestorben, dort hat er — nach 20jähriger Tätigkeit in Lübeck und 10jähriger in Frankfurt a. M. — seine letzte tiefgreifende Wirksamkeit entfaltet. Aber auch in den weiteren Kreisen der deutschen Philologen und Schulmänner ist sein Name unvergessen. Ist doch seine Thukydidesausgabe ein Werk von dauerndem Werte: ein hervorragendes Beispiel von feinsinniger, auf liebevollem Eingehen in die Eigenart des Schriftstellers beruhender Erklärung. Lehrreich sind auch seine 'Beobachtungen über den homerischen Sprachgebrauch' und die 'Geschichte des Wortes Natur', 'der erste und fast einzige Versuch in dieser Richtung' bis auf Diels' 'Elementum'. Seine umgestalteten Ausgaben der griechischen Elementarbücher von Friedrich Jacobs, besonders der 'Attika', sind Vorläufer des Lesebuches von Wilamowitz und können noch jetzt mit Nutzen verwendet werden. Vor allem aber muß ich auf seine vortreffliche Biographie des Lübecker Direktors Friedrich Jacob hinweisen: sie gibt in pietätvoller Darstellung das Bild eines Schulmannes der alten Zeit. Wer das Buch liest, gewinnt einen tiefen Eindruck auch von dem Verfasser. Viele Züge sind beiden gemeinsam. Offenbar ist Jacob Classens Vorbild gewesen. Tiefe der Gelehrsamkeit, herzliche Teilnahme und rührende Anspruchslosigkeit zeichneten diese bedeutenden Vertreter eines lauteren Humanismus aus. Je weniger in der Unruhe des heutigen Lebens diese Tugenden gedeihen, desto nötiger ist es uns, an dem Bilde solcher Männer uns zu erbauen und uns von dem edlen Kern ihres Wesens anzueignen, was unter den jetzigen Verhältnissen einem jeden möglich ist.

Eine treffliche 'Gedächtnisschrift' hat Classens zweiter Nachfolger im Direktorat der Gelehrtenschule des Johanneums, Friedrich Schulteß, im Jahre 1892 uns geschenkt. Im 'Biographischen Jahrbuch für Altertumskunde' wird

in diesem Säkularjahre ein Nekrolog aus der Feder Heinrich Bubendeys erscheinen. Um so mehr darf ich mich auf wenige Worte der Erinnerung beschränken.

Was gerade heute an Classens Wesen und Wirken beachtenswert ist und vorbildlich wirken kann, das ist die vornehm freundliche Art seines Verkehrs mit den Schülern und die freiere Gestaltung, die er dem Unterricht in den oberen Klassen gab. Hatte er es doch in Frankfurt, wo er von 1853—1864 das Gymnasium leitete, durchgesetzt, daß überhaupt keine staatliche Reifeprüfung eingeführt wurde. Die Primaner erhielten nach zweijährigem Besuch der Klasse das Reifezeugnis durch Beschluß der Lehrerkonferenz, wenn sie neben der befriedigenden Erledigung der laufenden Aufgaben durch größere selbständige Aufsätze sich bewährt hatten, deren Themen ihren besonderen Anlagen und Neigungen entsprachen: eine Einrichtung, die in Frankfurt bis 1873 bestanden hat!

Wie Classen später in Hamburg in ähnlichem Sinne wirkte und seine Schüler 'zu ernster wissenschaftlicher Arbeit, zu früher Selbständigkeit und geistiger Unabhängigkeit' erzog, das habe ich in der 'Monatschrift für höhere Schulen' (1904, S. 641 ff.) im Anschluß an eine Äußerung Eduard Meyers ausführlich beschrieben. Er bewährte, was er an Friedrich Jacob in der oben erwähnten Biographie gerühmt hatte: 'Er war ein Feind des bloßen Verbietens. Alles, was einer äußerlichen Dressur ähnlich sah und nach seinem Gefühl mit einer Polizeikontrolle Verwandtschaft hatte, war ihm in der Seele zuwider. Er hatte seine Freude daran, der Jugend, soweit nur irgend möglich, eine freie und fröhliche Bewegung zu gestatten.'

Classen hatte sich — um mit seinen Worten zu reden — 'die Fähigkeit bewahrt, mit der Jugend zu denken und zu fühlen, ihre Bedürfnisse nachzuempfinden und sich in den Kreis ihrer Vorstellungen und Bestrebungen hineinzuversetzen'. Aber eben deshalb hütete er sich auch vor Übertreibungen und warnte vor jeder schädlichen Verfrühung und Überstürzung, insbesondere davor, den Vortrag an die Stelle des Unterrichtes zu setzen und Früchte zu spenden, die nicht durch selbständige Arbeit erworben wurden. 'Kein Irrtum', so sagt er, 'wird vielleicht in dieser Beziehung häufiger begangen, als daß wir, was wir selbst in reifen Jahren nach mannigfachen Erfahrungen in seiner ganzen Bedeutung erkennen, gleich fertig und vollständig der Jugend mitgeben möchten! Das schwächt gerade das Interesse der Jugend'.

Classen hatte schon damals die ungeduldige Hast zu beklagen und zu bekämpfen, die so leicht gerade tüchtigere Schüler ergreift und nur zu oft von wohlmeinenden, aber unverständigen Eltern gesteigert wird. 'Durch Hast und Ungeduld', sagt er, 'werden wir nie der Natur eine gereifte Frucht abzwingen, vielmehr nur allzuleicht unheilbaren Schaden anrichten. Und warum trachten wir oft so begierig nach dem Ziele, unserer Jugend ihre Lehrzeit abzukürzen? Sind wir doch sonst so einig in dem Preis der glücklichen Sorglosigkeit des jugendlichen Alters, der noch ungetrübten Heiterkeit des Lebensmorgens! Warum sollen wir drängen und treiben, ihr so früh wie möglich die Grenze

zu ziehen? — Wahrlich, für das wahre Wohl unserer Kinder gedeiht das Jahr nicht zum Segen, das wir von ihrer Schulbildung abbrechen. Noch habe ich niemand kennen gelernt, der es beklagt hätte, zu spät von der Schule zur Universität entlassen zu sein; aber viele betrübende Erfahrungen habe ich erlebt, wie der Mangel an geistiger und sittlicher Reife durch kein Fakultätsstudium ersetzt, ja nicht selten der Grund der traurigsten Verirrungen geworden ist.'

Eine ganz eigenartige Anziehungskraft hatte Classens Unterricht. Er gewann sogar solchen Schülern lebhafte Teilnahme ab, welche an sich für sprachliche Studien nur wenig Interesse hatten. Wenn ich jetzt Abschnitte des Thukydides oder Tacitus, die Classen uns erklärte, in Erinnerung an jene Stunden lese, so wird es mir deutlich, daß der Reiz des Unterrichts darauf beruhte, daß wir unter seiner Leitung lernten, im Kleinen das Große zu finden. Der überlieferte Text wurde mit Achtung, ja ich möchte sagen, mit Pietät angeschaut. Keine Willkür, keine Ungenauigkeit konnte in solcher Stimmung geduldet werden. Und dann erwuchs uns aus der treuen Arbeit im Kleinen die Erkenntnis des Einzelnen, des Zusammenhangs, des Schriftstellers. Wie wichtig wurde uns das Wort! Es wurde zum Leben geweckt und weckte Leben in uns. Über andere Stunden klagten wir wohl, wenn's langsam ging, wenn wir nicht von der Stelle kamen. Auch bei Classen wurde an Quantum nur wenig erledigt, Ergänzung dem freien Privatfleiß überlassen; aber ich erinnere mich nicht, daß wir hier unzufrieden gewesen wären. Wir lernten ja im kleinsten Punkte die größte Kraft sammeln, wir lernten langsam lesen, den ganzen Inhalt ausschöpfen, die Schönheit der sprachlichen Form bewundern und lieben.

Für die griechischen Stunden übersetzten wir kurze Abschnitte lateinischer Schriftsteller ins Griechische, in U II Nepos, in O II Caesar, in U I Sallust und in O I Tacitus. Zu den anregendsten Stunden gehörten die Besprechungen der korrigierten Arbeiten. Hier würdigte Classen unsere Übertragungsversuche einer eingehenden Kritik, wobei er in geistvoller Weise die beiden Sprachen verglich, den Irrgängen unserer Auffassung nachging, eigenes Nachdenken des Schülers, auch wo er das Ziel nicht erreicht hatte, anerkannte, uns das Richtige finden lehrte oder bei verschiedenen Möglichkeiten uns selbst die Entscheidung überließ. Und das alles war getragen von persönlichem Interesse für den einzelnen Schüler und seine Entwicklung.

So war in diesem Manne Herzensgüte und gründliche Gelehrsamkeit, Begeisterung und selbstverleugnende, treue Arbeit harmonisch vereint. Niemand, der in seine Nähe kam, konnte sich seinem Einfluß entziehen.

Ich schließe mit einem persönlichen Erlebnis.

Die Philologenversammlung des Jahres 1877 in Wiesbaden war die letzte, welche Classen besucht hat. Er wurde trotz seines Sträubens zum Vorsitzenden in der philologischen Sektion erwählt und nahm an allen Erörterungen lebhaften Anteil. Der übliche Ausflug nach dem Abschluß der Verhandlungen galt der Stätte, wo sich das Nationaldenkmal demnächst erheben sollte, dem Niederwald. Der Grundstein war kurz vorher gelegt worden. Als wir uns

dort versammelt hatten, wurde zunächst eine offizielle Rede gehalten, eine Rede, die wohl der Bedeutung des Augenblicks sachlich gerecht wurde, aber doch nicht den Ton traf, der das Herz erwärmt. Mancher Hörer hätte vielleicht lieber seinen eigenen Empfindungen an dieser Stätte, die dem Gedächtnis der gewaltigsten Ereignisse geweiht war, sich überlassen. Mein Blick ruhte indes auf der hohen Gestalt meines alten Lehrers, von dem ich einst, als der neue Tag über unserem Vaterland aufging, Worte gehört hatte, welche die heiligsten Gefühle in unserem Innern weckten. Diesen Mann hier zu sehen, war an sich schon eine große Freude: alle jene Eindrücke wurden wieder lebendig. Aber auch Classen schien in diesem Augenblick nicht ganz befriedigt, es schien ihm etwas zu fehlen: seine Miene — wie war sie doch ausdrucksvoll! — glich der einst wohlbekannten, wenn er, auf dem Katheder stehend, aus unseren Antworten schließen mußte, daß wir ihn nicht verstanden: er bewegte dann bekümmert das Haupt. — Nun hatte der Redner geschlossen: in demselben Augenblicke stand an dem von ihm verlassenen Platze der würdige Greis. Mächtig ergriffen, von jugendlichem Feuer erfaßt, sprach er jetzt Worte, die uns im Innersten bewegten. Jetzt waren wir alle in einem Gefühl vereinigt und erhoben, es war ein Augenblick inniger Dankbarkeit, hoher Freude, festen Entschlusses. Und als der jugendliche Greis von der deutschen Jugend sprach, sie als die Hoffnung der Zukunft, als die Erben der uns anvertrauten Güter bezeichnete: da war er ein Prophet, der durch sein Wort uns ins Herz traf, und das Hoch auf die deutsche Jugend, in das wir einstimmten, war ein heiliges Gelübde. Der deutschen Jugend an unserem Teile zu dienen: das sollte der Dank sein, den wir deutschen Lehrer den Helden darbringen wollten, deren Taten das Denkmal auf dem Niederwald verkündet.

EIN GANG DURCH DIE NEUESTE LITERATUR ZUM UNTERRICHT IN DER PHILOSOPHISCHEN PROPÄDEUTIK

Von Max Nath

(Schluß)

Die Muße seines Lebensabends hat Otto Willmann der Ausarbeitung einer 'Philosophischen Propädeutik für den Gymnasialunterricht und das Selbststudium' gewidmet. In zwei Teilen, die Logik und die empirische Psychologie umfassend, liegt sie vollendet vor und nimmt mit vollem Recht die Aufmerksamkeit der Fachkreise in Anspruch. In Anlage und Ausführung unterscheidet sie sich aber wesentlich von den beiden eben besprochenen Werken. Sie beschränkt ihre Aufgabe nicht nur an sich auf die beiden Disziplinen der Logik und Psychologie, sondern innerhalb dieser wieder auf gewisse Gebiete, die eine sehr ausführliche Behandlung erfahren, während anderen eine um so knappere Darstellung zuteil wird. Kaum mehr als der fünfte Teil des Raumes ist in der Logik der Methodenlehre gewidmet, und in der Psychologie ist die Behandlung des Weberschen und Fechnerschen Gesetzes sehr kurz gehalten. Die Erörterungen gründen sich in allen Kapiteln auf sprachliche und historische Tatsachen, die Termini erfahren eine genaue sprachliche Analyse, die vorgetragenen Lehren selbst werden durch Heranziehung der bezüglichen Aussprüche philosophischer Schriftsteller, namentlich des Altertums, verdeutlicht. Die Logik behandelt in vier Abschnitten die Denktätigkeiten, die Denkformen, die Denkgesetze und die Denkoperationen. Der zweite dieser Abschnitte bietet in ziemlich ausführlicher Darstellung die herkömmlichen Lehren der formalen Logik, der dritte bespricht nach einem Hinweis auf Identität und Widerspruchslosigkeit als Voraussetzungen der Denkgesetze die Sätze der Identität und des Widerspruchs und weist System und Methode als Forderungen der Denkgesetze nach, der vierte endlich gibt in der Lehre von Induktion, Definition, Einteilung und Beweis die Anfänge der Methodenlehre. Die Psychologie enthält ebenfalls vier Hauptabschnitte, die von Sinn und Trieb, Vorstellungs- und Interessenkreis, Verstand und Wille, Vernunft und Gemüt handeln. Das Gesagte zeigt, daß nach einer eigenartigen Methode die Lehren der philosophischen Propädeutik behandelt worden sind. Des Selbständigen, Geistvollen und Interessanten ist in dem Buche die Fülle. Ein Lehrer, der es zu Rate ziehen kann, wird besonders für die sprachliche und historische Vertiefung seines Unterrichts aus ihm großen Nutzen ziehen. Als Lehrbuch aber es dem Unterricht zugrunde zu legen scheint uns nicht ratsam. Seine Tendenz liegt gar zu abseits von dem Ziele,

dem, mit vollem Recht wie wir meinen, die Bestrebungen nach Wiederbelebung des philosophischen Unterrichts in Norddeutschland sich zuwenden.

Und nun 'ein philosophisches Lesebuch'! In seinem Aufsatz 'Deutsches Lesebuch in Prima oder nicht?'[1]) zieht Adolf Matthias das Ergebnis seiner Überlegungen mit den Worten: 'Ein rhetorisch-stilistisches oder sagen wir besser, ein philosophisches Lesebuch werden wir kaum entbehren können, wenn wir den Lehrplänen in allen billigen Anforderungen, welche sie an den deutschen Unterricht stellen müssen, genügen wollen. Die Frage, wie ein solches philosophisches Lesebuch eingerichtet sein soll, ist noch nicht vollständig gelöst. Ihre Lösung ist aber des Schweißes des Edlen wert.' Diese Sätze sind 1889 geschrieben, und der Aufsatz bespricht vornehmlich eines, Paul Cauers 'Deutsches Lesebuch für Prima'. Seitdem hat sich die Anzahl dieser deutschen Lesebücher für Prima nicht unbeträchtlich vermehrt, auch derer, die die rhetorisch-stilistische Seite vornehmlich und ausschließlich pflegen. Ein 'philosophisches Lesebuch' für Schüler war uns bisher nicht vor die Augen gekommen. Ist es wohl in der Gestalt, die Gille ihm gegeben hat, im stande, die Erwartungen in etwas höherem Maße zu befriedigen als seine unter etwas anderer Flagge segelnden Vorgänger? Der Titel zeigt an, daß philosophische Lesestücke seinen Inhalt bilden. In vier Abteilungen — zur Erkenntnistheorie und Logik, zur Psychologie, zur Rechts- und Staatsphilosophie, zur Ethik und Religionsphilosophie — bietet es 56 Aufsätze, ein 57ter geht als Einleitung voran. Von ihnen sind neun den Schriften J. St. Mills, sieben denen Höffdings, je fünf aus H. Paul, P. Volkmann, E. Zeller, je vier R. v. Jhering, Fr. Paulsen, W. Wundt, drei aus A. Bain, je einer aus L. Busse, W. Dilthey, H. Lotze, G. Rümelin, G. Villa entnommen. Die Namen der Verfasser lassen wohl ohne weiteres erkennen, in welchen Abschnitten sie hauptsächlich zu Worte kommen. Mit einem Aufsatz über die Aufgaben der Philosophie und ihre Stellung zu der übrigen Wissenschaft eröffnet, mit einem anderen über das Wesen der Religion schließt der Senior der deutschen Philosophen, Eduard Zeller, den Reigen. Daß die Beiträge zur Logik zum überwiegenden Teil aus Mill und Volkmann (14 unter 24), die zur Psychologie aus Höffding, Bain und Nahlowsky (12 unter 19) bestritten werden, könnte vielleicht etwas befremden; daß ein Stilist von so kristallener Klarheit wie H. Lotze nur einmal, noch dazu mit einem Abschnitt über die Entstehung des Staates, vertreten ist, fällt jedenfalls auf. Gerade von ihm sähe man gern ein Problem der Logik, eine Frage aus der Psychologie erörtert, und passende Abschnitte in seinen Schriften zu finden, dürfte so schwierig wohl nicht sein. Indessen mag den Herausgeber die Absicht, die ihn bei der Zusammenstellung seiner Sammlung geleitet hat, abgehalten haben, eine andere Wahl zu treffen. Es ergibt sich bei näherer Durchsicht, daß sein Plan wohl der gewesen ist, in einer Reihenfolge von Originalaufsätzen anerkannter Philosophen, wenn auch nicht in systematischer Vollständigkeit, so doch in systematischer

[1]) Zeitschrift für das Gymnasialwesen, 1889, Heft 11, wieder abgedruckt in: Aus Schule, Unterricht und Erziehung. München 1901, Beck. S. 231—246.

Anordnung logische, psychologische, ethische Untersuchungen zu bieten, die den Leser in die Problemstellung und in seine Lösung einzuführen vermöchten. So wäre das Buch, als philosophisches Lesebuch bezeichnet, vielmehr ein Leitfaden der philosophischen Propädeutik in Einzeldarstellungen. Was Matthias vor Augen stand, als er von der Herstellung eines philosophischen Lesebuches sprach, das scheint uns freilich mit dieser Sammlung nicht geleistet zu sein. Dem kommt wohl auch heute noch Paul Cauers Lesebuch am nächsten. Die Mannigfaltigkeit des Inhalts, die es ermöglicht, der 'Pflicht und Aufgabe des deutschen Unterrichts in Prima' zu genügen, 'von einem höheren Standpunkte aus und mit großen Gesichtspunkten in stilistischer Formvollendung auf religiöse, geschichtliche, kulturgeschichtliche, sprach- und naturwissenschaftliche Wissensgebiete zurückzublicken', gehört wohl mit zu den Eigenschaften, die Matthias an dem Ideal, das ihm vor der Seele schwebte, nicht vermissen möchte. Wesentlich in dem Sinne verlangt er ein 'philosophisches' Lesebuch. Weniger eine systematische Auswahl von Aufsätzen, die Fragen aus der Philosophie behandeln, als vielmehr eine reiche Auswahl solcher, die in philosophischem Geiste allgemeine Fragen der verschiedensten Wissenschaften vortragen, stand ihm wohl vor Augen. Dafür sprechen die Themata, die er auf S. 239—240 ausdrücklich hervorhebt.[1])

Nichtsdestoweniger ist Gilles Arbeit freudig zu begrüßen. Was sie bietet, ist dankbar anzuerkennen, denn es wird mit Nutzen verwendet werden können. Einen Leitfaden für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik kann sie allerdings nicht ersetzen. Sie ist, obwohl die hauptsächlichsten Fragen zur Besprechung kommen, nicht vollständig genug, zugleich aber zu ausführlich, als daß sie den Zwecken eines Leitfadens genügen könnte. Aber in anderer Hinsicht wird das Buch sich als sehr schätzenswertes Hilfsmittel erweisen. Der Fachlehrer kann es benutzen, um seinen Unterricht zu beleben und Abwechslung in ihn zu bringen. Er kann, was er mit der Klasse erarbeitet hat, an ihrem Geiste noch einmal vorüberziehen lassen in der Darstellung, die ein Klassiker der Wissenschaft dem Gegenstande gegeben hat. Auch jedem anderen Lehrer, dem Sprachlehrer wie dem Mathematiker und Naturwissenschaftler, dem Historiker wie dem Religionslehrer, bietet es die Unterlage zur Anknüpfung allgemeiner Betrachtungen. Steht es in der Schülerbibliothek, ist es in den Händen des einen oder anderen oder einer Zahl von Primanern, so ist es ein sehr brauchbarer Führer zur Erweiterung und Vertiefung der Anregungen sowohl, die der Unterricht in den besonderen Lehrgegenständen in

[1]) Ein philosophisches Lesebuch verwirft auch Muff. 'Versteht man darunter nichts anderes als ein Lesebuch für Prima, das eine Anzahl Stücke philosophischen Inhalts bringt und so Gelegenheit bietet, die Schüler mit dem Inhalt und der Methode der Philosophie bekannt zu machen, so kann ich die Forderung nur gut heißen.' 'Weiter aber kann ich nicht gehen. Von einem philosophischen Lesebuche, d. h. von einem solchen, das nur Stücke philosophischen Inhalts bietet und nur der Einführung in die Philosophie zu dienen bestimmt ist, mag ich nichts wissen. Das führt zu einer unheilvollen und sehr kostspieligen Zersplitterung der Lesebücher.' (Dir.-Vhdlgen. LXIV 70 f.)

philosophischer Beziehung gegeben hat, wie der besonderen Belehrungen, die die philosophische Propädeutik als solche bot. Nicht ihn zu ersetzen, sondern zu ergänzen, ist es ein Hilfsmittel für diesen Unterrichtsgegenstand.

Daß ihm auch in den Abhandlungen, die den Jahresberichten der höheren Lehranstalten als Beilagen angefügt zu werden pflegen, in letzter Zeit mehrfach Beachtung geschenkt worden ist, haben wir schon in der Einleitung hervorgehoben. Wie dort ebenfalls bemerkt wurde, können wir an einigen dieser Aufsätze den Ursprung als in der Vorbereitungsarbeit für die Direktorenverhandlungen liegend erkennen. Dieser Ursprung wird von W. Schmidt, von Thiede und Hupfeld direkt zugegeben. Es ist daher zu verstehen, daß sie den Wert philosophischer Betrachtungen auf der Schule anerkennen und durch ihre Beiträge sie fruchtbar zu machen sich bestreben. Hupfeld hebt in seiner Arbeit die Gelegenheiten hervor, bei denen der Religionsunterricht zu philosophischen Exkursen kommen kann. Er erwähnt die Hauptvertreter der griechischen Philosophie und von den Neueren besonders Kant, aber auch Nietzsche, an dem der Unterricht nicht vorbeigehen dürfe, weil die Schüler ihn verschlängen. Die milde und einsichtige Behandlung, die er diesem Denker zuteil werden läßt, berührt angenehm. Wie die Frage nach der Erkennbarkeit Gottes, die Beweise für sein Dasein zu erkenntnistheoretischen, die Betrachtung des Wesens Gottes und des Verhältnisses der Religion zur Naturwissenschaft zu metaphysischen Erörterungen führen, wie gewisse anthropologische Fragen das Gebiet der Psychologie und Ethik streifen, wird des weiteren dargelegt. — Thiede will den Schülern zum Bewußtsein bringen, daß die Ergebnisse der Naturforschung Erkenntnisse philosophischer Art sind. Damit sollen sie über die naturalistisch-materialistische Auffassung des Seins hinweg und soweit möglich zu der vornehmlich bei Kant herrschenden geistig-kritischen Betrachtung des Seienden hingeführt werden. Die Lösung der Aufgabe unternimmt er mit der Beantwortung der zwei Fragen: 'Was ist die Welt ihrem eigentlichen Wesen nach? Worin ist die Vernunft und das Ethische im Menschen zu finden? Die Abhandlung enthält nur die Antwort auf die erste Frage, in einer Übersicht über die Tatsachen der Naturforschung und einer Widerlegung des Materialismus.[1] — W. Schmidt bekennt sich zu der Üerzeugung, daß die einzelnen Unterrichtsfächer in philosophischem Geiste verfahren müßten, um der Aufgabe der höheren Schule gerecht zu werden. Vor allem sei die Physik dazu geeignet, die einen humanistischen Charakter tragen könne.[2] Freilich müsse dann auf systematische Vollständigkeit und auf Vermittlung eines abfragbaren enzyklopädischen Wissens verzichtet werden zugunsten der geistigen Durcharbeitung eines enger begrenzten Stoffes. Doch seien solche Anregungen an geeignete Tatsachen anzuknüpfen, nicht im Zusammenhang in besonderen Stunden vorzutragen. Wie er sich die Arbeit denkt, zeigt er in Besprechungen

[1]) Das Werk soll demnächst als Ganzes im Buchhandel erscheinen, ergänzt durch den zweiten, in der Programmabhandlung fehlenden Teil.

[2]) Vgl. auch A. Höfler, Die humanistischen Aufgaben des physikalischen Unterrichts. Akademische Antrittsvorlesung. Braunschweig 1904, Vieweg.

des Begriffs der Hypothese, der Analogie, der Kausalität. Als Einleitung oder Abschluß der philosophischen Propädeutik ist auch die Abhandlung Veltmans gedacht. Sie gibt eine Klassifikation der Vorstellungen oder Erscheinungen unseres Bewußtseins, die als sein Gesamtinhalt die uns umgebende Welt samt unserer eigenen Person ausmachen. Fünf Klassen werden unterschieden: die anschaulichen, die die Welt der Wirklichkeit umfassenden, die dem Gebiete der Vernunft angehörigen, die künstlerischen, die mathematischen, endlich die auf das Subjekt des Wollens sich beziehenden Vorstellungen. — Für die Zwecke philosophischer Vorbildung hat R. Biese 'Erkenntnisse und Lebensweisheit in Aphorismen' ausgewählt, Aussprüche von Großen im Reiche der Gedanken, teils über Sein und Wesen der Welt, teils über Tun und Treiben der Menschen. Unter den herangezogenen Denkern, vom grauen Altertum bis zur modernsten Gegenwart, nimmt Goethe den ersten Platz ein. Die einzelnen Sätze sollen wohl die Grundlage bilden für Erörterungen, die Lehrer und Schüler in möglichst enger Gemeinschaft des Denkens miteinander führen mögen. — In fünf Büchern behandelt E. Hermann die Grundzüge der griechischen Philosophie, der Psychologie, Logik, Ästhetik und Ethik, indem er mitteilt, was sich ihm 'in vierzigjähriger Praxis als nützlich und gut für unsere Schüler' erwiesen hat. Es sind denn auch mancherlei Hinweise auf Literatur und Kunst, auf die Verhältnisse des Lebens in die Darstellung verwebt. Diese selbst trägt mehr einen populär-enzyklopädischen als einen wissenschaftlich-prinzipiellen Charakter. Die gangbarsten Belehrungen werden in jeder Disziplin gegeben, aber neben gelegentlich weitschweifigen Erörterungen einfacher Verhältnisse finden schwierigere Gebiete meist eine mehr andeutende als in das innere Wesen einführende Behandlung. In der Logik ist die Methodenlehre sehr kurz gefaßt gegenüber der breiten Darstellung der Lehre vom Urteil und der Syllogistik. In der Ästhetik bietet der Abschnitt über Architektur fast einen Abriß der Entwicklung der Baukunst, ähnlich der über Malerei, — aber prinzipielle Fragen werden kaum gestreift, und vollends das Kapitel zur Poesie kann nur als dürftig bezeichnet werden. So wird denn auch das Kapitel der Willensfreiheit gar nicht erwähnt, und in den Abschnitten, die Philon und Aristoteles gewidmet sind, nimmt die Erzählung des Lebensganges denselben Raum ein wie die Skizze der Lehre. Mancherlei Anregung mag den Blättern ja entnommen werden können, aber ein Vergleich mit R. Lehmanns Lehrbuch läßt doch erkennen, wie ganz anders auf demselben Raume dieselben Fragen behandelt worden sind.

Henke hat in Bremen in O I eine Wochenstunde für die philosophische Propädeutik zur Verfügung. Er beschränkt sich darauf, seine Schüler in die Logik einzuführen, bezeichnet es aber als die Aufgabe des Gymnasiums, seine Zöglinge auch mit den Grundgesetzen der Ästhetik und Ethik bekannt zu machen. Über die Methode des Unterrichts äußert er in der Einleitung Ansichten, die mit den von Lehmann, Seeliger und den Direktorenversammlungen ausgesprochenen fast wörtlich übereinstimmen. In seinem Heftchen bietet er dann ein Beispiel, wie er den Unterricht 'einmal' erteilt hat. Es werden kurz, im Telegrammstil,

einleitende Kapitel über das Denken, das Gefühl, das Wollen, die Weltanschauungen (naiver Realismus, Spiritualismus, Materialismus, Idealismus) skizziert; dann wird die Logik definiert als die Wissenschaft, die 'die Gesetze lehrt, nach denen die Erscheinungswelt sich bildet', d. h. 'diejenige Welt, die nur zu stande kommt, wo Subjekt und Objekt in Verbindung treten'. In selbständiger Weise werden die Gesetze der elementaren Logik behandelt und im Zusammenhange damit die nötigsten psychologischen Begriffe (Empfinden, Aufmerken, Wahrnehmen, Begreifen, Erinnerung, Gedächtnis, Phantasie) erklärt. Es ist eine gediegene, beachtenswerte Arbeit.

Auch Grube meint, daß der philosophische Unterricht dem Bedürfnisse der Jugend, das unzweifelhaft vorhanden sei, entgegenkommen müßte, und daß er, aus Rücksicht auf die geistige Unreife der Schüler, sich nicht zu ängstliche Beschränkungen auferlegen solle. Es sei für geistig Unreife immer noch besser, in der Schule an der Hand des Lehrers schwierige und vielleicht sogar bedenkliche Themata zu erörtern, als außerhalb der Schule, wo unreife und unkontrollierbare Einflüsse schädlich einwirken. Es solle aber nicht nur auf die Beschäftigung mit der Philosophie vorbereitet und dem Schüler daher alle höheren Probleme vorenthalten werden. Denn nach den heutigen Verhältnissen gibt es nach der Vorbereitung keine weiteren Studien mehr. Es sollen vielmehr die großen Probleme der Philosophie, soweit möglich, wenigstens angedeutet und dem Verständnis der Schüler nahe gerückt werden. Der bisherige Unterricht in der Logik und Psychologie reichte nicht aus, in der ersten Disziplin wegen der Sprödigkeit des Stoffes, für die Psychologie, weil die Besprechung der scheinbar einfachsten und selbstverständlichsten Dinge ermüdete, zumal die psychologische Selbstbeobachtung und Beurteilung im jugendlichen Alter noch wenig entwickelt sei. Sie sei also nur insoweit heranzuziehen, als sie zum Verständnis der Erkenntnistheorie und zur Schätzung Lockes und des Sensualismus nötig sei. Dagegen müssen erkenntnistheoretische, metaphysische, psychologische, ethische Fragen besprochen werden. Grube polemisiert gegen Lehmann, indem er meint, es komme hier nicht auf positive Ergebnisse an, sondern auf die Kenntnis dessen, was die Menschheit bisher darüber gedacht habe und auf die Anregung zum eigenen Nachdenken über diese Fragen. Er wendet sich auch gegen Lehmanns Ablehnung der Geschichte der Philosophie, da er es für unmöglich hält, ohne historische Erörterungen mit den Problemen bekannt zu machen. Geschehen soll dies aber in möglichst regem Gedankenaustausch zwischen Lehrer und Schülern, wobei der eigenen geistigen Tätigkeit der letzteren möglichst freier Spielraum gelassen werden möge, wenn auch Irrtümer, schiefe Ansichten und unnütze Fragen den Fortschritt aufhalten. Im zweiten Teil der Arbeit werden nun als Beispiele die Themata 1. Erkennen, Zweifel, Wissen und Glauben, 2. Das Wesen der Dinge, 3. Körper und Seele, 4. Sittliche Motive und Zwecke des Menschen, 5. Pflichten des Einzelnen, Berufswahl, an der Hand der Geschichte der Philosophie erörtert. Wir müssen aber bekennen, daß wir der Behandlungsweise keinen Geschmack abgewinnen können.

Zunächst wohl ohne Bezugnahme auf die Zwecke der Schule, doch für sie

brauchbar, sind die Arbeiten von Mischer, Dippe und Walter entstanden. Mischer unterzieht den Vortrag Reinkes auf der Hamburger Naturforscherversammlung einer von Kantischen Gesichtspunkten ausgehenden Kritik und stellt ihm gegenüber in scharfsinniger, selbständiger Erörterung fest, daß Kräfte nicht irgend welche Wesenheiten, sondern nur Bezeichnungen für sich gleichbleibende Zusammenhänge und Ereignisfolgen im Weltall, und daß die energetischen Zusammenhänge und Ereignisfolgen für uns lediglich Vorstellungen sind. Dippe[1]) prüft die wissenschaftliche Haltbarkeit der mechanischen, dynamischen und energetischen Naturanschauung und findet, abgesehen von logischen und theoretischen Mängeln, den Hauptfehler in der Gleichsetzung des psychisch gearteten Bewußtseins und der Materie. Es bleibe nur die Wahl, sich für den Materialismus oder für den Dualismus zu entscheiden, und er sucht im Anschluß an diese Erkenntnis eine Lehre des qualitativen Dualismus zu vertreten, ohne daß er doch gegen die auch hier auftretenden Schwierigkeiten sich verschließt. Walter[2]) versteht unter Dogmatismus, positivem Dogmatismus, das Verfahren, Begriffe, die ad hoc gebildet und rein hypothetisch sind, wie reale Dinge zu behandeln und physikalische Gesetze kritiklos auf das geistige Leben auszudehnen. Negativer Dogmatismus aber ist es, wenn man unser Erkennen auf die bloße Bedeutung gesetzmäßiger Zusammenhänge und ihren Ausdruck durch die mathematische Formel einzuschränken versucht, Forschungen darüber hinaus aber nicht zulassen will. Die Naturwissenschaften, insonderheit die Physik muß immer wieder auf die Grundlagen des Wissens zurückgehen und die Entstehung der Erkenntnisse, sowie ihren Bereich und ihre Anwendbarkeit untersuchen. Indem der Verfasser als festen Boden für seine kritische Umschau die Erkenntnistheorie Kants bezeichnet, unterzieht er in vier Kapiteln: Raum, Zeit und Bewegung — Substanz — die Naturgesetze, Kausalität — das teleologische Element, einige der grundlegenden physikalischen Begriffe einer Untersuchung, die zu dem Ergebnis führt, daß die Unfehlbarkeit, die fanatische Propheten für sie in Anspruch nehmen, ihnen nicht zukommt. Sie liefern keine adäquate Erkenntnis der Wirklichkeit. Über die Schranken, in denen ohnmächtig das Wissen zurückbleibt, führt Phantasie und Gefühl den sehnenden Menschengeist zum Ewigen und Absoluten. — Aus dem Aufsatz, mit dessen Methode und Ergebnissen man nicht in jeder Hinsicht einverstanden zu sein braucht, kann man doch so manche Anregung schöpfen, da er eine große Zahl der auch für den Unterricht wichtigen Fragen zur Sprache bringt.

Nachdem wir nun den Kreis der in Betracht kommenden Publikationen durchlaufen haben, erhebt sich am Schluß für uns die Frage: Welches ist denn jetzt der Stand der Angelegenheit? Zu welchem Ergebnis führt uns die soeben erledigte Durchmusterung einer Reihe beachtenswerter Meinungsäußerungen und Lehrbucherscheinungen? Sollen wir hoffen, wünschen, fordern, daß die

---

[1]) Vgl. die Anzeige von P. Gerber in Poskes Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht Bd. XVIII Heft 1 S. 61.

[2]) Vgl. die Anzeige von Fr. Poske, ebd. Bd. XVII Heft 5 S. 297 ff.

nächste 'Schulreform', die nächsten 'Lehrpläne und Lehraufgaben' das 'Fach' der philosophischen Propädeutik verbindlich für alle Anstalten, für alle Gattungen höherer Schulen in der obersten Klasse, in den obersten Klassen vielleicht, einführen? Soll etwa, da so gar nahe eine Umgestaltung des höheren Schulwesens nicht vor der Tür zu stehen scheint, durch ministerielle Anordnung schon vor dieser Zeit eine Regelung der brennenden Frage im Sinne der grundsätzlichen Vorkämpfer für die Wiederbelebung dieses Unterrichts herbeigeführt werden?

Wirft man einen Blick auf alle die verschiedenartigen Anforderungen, die an die Schüler gestellt werden, auf die Wünsche der Geographen, der Biologen, der Hygieniker, der Erzieher durch die Kunst, der mathematischen Neuerer, der Förderer praktischer Betätigung der Schüler im physikalisch-chemischen Unterricht — ganz abgesehen von den Schwärmern für Handarbeitsunterricht u. dgl. m. —, so tritt in dem bunten Vielerlei der mannigfaltigen Ansprüche, die als unabweisbar vorgetragen werden, bei allen sonstigen Nüancen der eine gemeinsame Grundzug hervor, daß die Forderung als eine allgemeine, an jeder Stelle zu erfüllende auftritt. — Da ist ein tüchtiger, verdienstvoller Lehrer — sagen wir ein Mathematiker —, der, vielleicht schon in seiner Schulzeit durch einen gründlichen Unterricht maßgebend angeregt, eine besondere Disziplin, etwa die darstellende Geometrie mit bestem Erfolge, zum Nutzen seiner Schüler und zu seiner Befriedigung, betreibt. Er arbeitet unter einer Leitung, die ihm das, in Würdigung seines Könnens und der anregenden, geistbildenden Art seines aus dem Vollen schöpfenden, begeisterten und begeisternden Unterrichts gestattet, obwohl es ein humanistisches Gymnasium ist, an dem der Unterricht, gegen den Buchstaben, wenn auch nicht gegen den Geist der Lehrpläne, erteilt wird. Und nun wird gefolgert, folgert wenigstens wahrscheinlich dieser Lehrer, es solle und müsse lehrplanmäßig allen mathematischen Lehrern an allen Gymnasien der Betrieb der darstellenden Geometrie amtlich auferlegt werden. Gesetzt, das geschähe. Seufzend und mißmutig, der Not gehorchend, nicht dem eignen Trieb, würde dann wohl jeder tüchtige Mann, dem dereinst die Universität die Gelegenheit nicht geboten hatte, seine Studien auf dieses Gebiet auszudehnen, ein Kompendium — es kann ein sehr dickleibiges und ein gründliches sein und bleibt doch ein Kompendium — zur Hand nehmen, um nach den neuen Vorschriften seiner Amtspflicht zu genügen. Er wird den Unterricht dann auch erteilen, die Schüler werden lernen — etwas ganz Tüchtiges, aber etwas, was sie wohl auch auf der Universität oder Technischen Hochschule gelernt hätten, wenn ihr Beruf es forderte — nur das eine bleibt aus, was jener andere Lehrer in seinem Unterricht fand, was eben ihn zur Forderung allgemeiner Einführung veranlaßte: seine eigenartige, fortreißende, im besten Sinne geistbildende Wirkung. Der Erfolg ist, wie der manches anderen Unterrichts, nicht schlecht, aber auch nicht hervorragend gut. Es würde in der Mathematik auf dieser Schule vielleicht mehr geleistet werden, hätte der Lehrer an einer anderen, seiner Persönlichkeit angemesseneren Stoffauswahl seiner Zöglinge schulen können, hätte er, ein weiter gebildeter Analytiker, ihnen die

Grundgedanken der Infinitesimalordnung nahe bringen dürfen. — Wie hier, so auf manchem anderen Gebiet. Nicht jeder Physiker und Chemiker und nicht jeder Lehrer der Physik und Chemie ist im stande, physikalische und chemische Schülerübungen mit dem Erfolge zu leiten, der einem andern beschieden ist, wenn Neigung und Begabung ihn für die Pflege dieser Seite des Unterrichts eignen. Deswegen braucht des ersten Unterricht noch nicht minderwertig zu sein. Er erhebt sich vielleicht in anderer Beziehung über das Mittelmaß, durch die Klarheit und Strenge in der Ableitung und Darstellung der prinzipiellen Begriffe und Sätze, durch den philosophischen Geist, in dem er erteilt wird. Er vermag in der Richtung den Schülern vielleicht etwas zu bieten, was für ihre Geistesbildung an dieser Anstalt sonst nicht geleistet wird. Soll nun solch ein Mann genötigt sein, die manuelle Geschicklichkeit, das Detail technischen Wissens sich mühselig zu erwerben, das nötig ist, um erfolgreich einen praktischen Unterricht zu leiten? In den meisten Fällen wird die Erkenntnis des hohen Bildungswertes, den die praktischen Übungen haben, ihn veranlassen, aus freien Stücken auch für sie nach Möglichkeit sich tauglich zu machen, und er wird dann einen auch in dieser Hinsicht brauchbaren Unterricht erteilen. Gehorcht er nur dem Zwange, wird bei aller ernsten Arbeit nicht gar so viel herauskommen. Der Geist, das Lebenwirkende wird dem rein pflichtgemäß erteilten Unterricht fehlen.

Genug der Beispiele, um zu zeigen, worauf wir hinzielen. Wir zweifeln, ob es in der nächsten Zeit, ob es überhaupt rätlich sein wird, den verbindlichen Unterricht in der philosophischen Propädeutik für alle Anstalten anzuordnen. Lehmann meint, daß das Bedenken, der Mangel geeigneter Lehrer, das die Behörde einst veranlaßte, den Unterricht als besonderes Fach oder als mit dem deutschen Unterricht verbunden aufzugeben, bereits gehoben sei, 'daß eine hinreichende Anzahl von Lehrkräften vorgebildet und vorhanden' sei. Muff bezweifelt das[1]), doch mag zugegeben werden, daß Lehmann zu einem kompetenten Urteil befähigt ist. Zu seinen Füßen sitzen ja viele junge Leute, die gerade durch die Vorzüge seiner Lehrgabe und seiner Begeisterung herbeigezogen, festgehalten und herangebildet werden. Und wie in seinem Auditorium, so sieht es z. Z. gewiß auch noch an mancher anderen Stelle aus, wo ein begeisterter Lehrer Philosophie vorträgt. Neigung, Drang und Interesse für philosophisches Denken ist in ungleich stärkerem, in ungleich weiterem Umfange vorhanden als vor einem Vierteljahrhundert. So wird gewiß unter den Studierenden, die dem höheren Lehrfach sich widmen, eine größere Zahl sein, die in der philosophischen Propädeutik eine 'facultas docendi' sich erwerben. Nur ist gerade in diesem Fach die 'facultas' und die 'Befähigung' so gar nicht immer zugleich vorhanden. Sehr richtig bemerkt Henke: 'Der Erfolg des Unterrichts in diesem Fach ist mehr als in jedem anderen von der Person des Lehrers abhängig, und seine Erteilung überhaupt nur da möglich, wo er einem Lehrer übertragen werden kann, der sich viele Jahre lang gründlich philo-

---

[1]) A. a. O. S. 15.

sophischen Studien gewidmet hat, der den Fortschritten der Wissenschaft auf allen Gebieten seine Aufmerksamkeit zugewandt hat und der mit hervorragendem Lehrgeschick in dem, was man «sokratische Methode» zu nennen pflegt, ausgestattet ist.' Ähnlich Grube: 'An den Lehrer stellt dieser Unterricht ganz bedeutende Anforderungen: er muß nicht nur in der Philosophie gut Bescheid wissen, sondern auch im stande sein, gelegentlich alle anderen Unterrichtsfächer heranzuziehen. Er muß ein feines Gefühl für den Grad der geistigen Reife seiner Schüler haben und für das Tempo des geistigen Mitarbeitens, er muß Geduld genug haben, ihren oft krausen Gedankengängen mit ihnen nachzugehen und doch dabei sein Ziel fest im Auge behalten und sicher darauf hinführen, ohne dem Gedankengange seiner Schüler äußerlich Zwang anzutun. Denn die Willigkeit und Folgebereitschaft des jugendlichen Geistes versagt sofort, wenn er sich gezwungen fühlt, vorgeschriebene Wege zu wandeln; lediglich die Macht des Problems muß zu leiten scheinen.' Lehmann selbst gibt zu, daß die Propädeutik eines der heikelsten Gebiete des Unterrichts sei, daß die preußische Schulbehörde die Abschaffung des Unterrichts begründet habe nicht mit der Seltenheit philosophischer Köpfe, sondern mit der Seltenheit der Befähigung Philosophie zu lehren, daß es hier mit theoretischem Wissen und Verstehen nicht getan sei, daß erst das didaktische Können, das den meisten keineswegs von selber komme, den Erfolg mache.

Dies einmal zugegeben, sind wir der Ansicht, daß an keiner Stelle ein Unterricht mehr schadet, der zwar mit 'facultas', aber ohne 'Befähigung' erteilt wird. Wir können uns vorstellen, daß er auch heute noch, auch an der Hand von Lehmanns oder Schulte-Tigges Büchern, noch ebenso geisttötend gegeben werden, noch ebenso öde und abschreckend wirken kann, wie nur je, wo invita Minerva ein Lehrer mit Trendelenburgs Elementen der Aristotelischen Logik ihn verbrach. Es ist ja wohl nicht zu leugnen, daß jemand philosophische Kollegien hören, philosophische Arbeiten anfertigen, ein Examen in Philosophie bestehen kann, und daß ihm doch der göttliche Funke versagt ist zu philosophieren und philosophieren zu lehren. Die Forderung, die philosophische Propädeutik als verbindliches Lehrfach einzuführen, geht von Männern aus, die von glücklicher Begabung für diesen Unterricht geleitet, gehoben durch die Erfolge, die sie erreicht haben, durchdrungen von dem Werte dessen, was sie ihren Schülern geben, nun jeden aus dem heranwachsenden Geschlecht der Güter teilhaftig werden lassen möchten, die sie verteilen. Aber sie übersehen, daß die Eigenart ihrer Pflege, ihre glückliche Hand es ist, die diese Früchte zeitigt, daß die besondere aus ihrer Persönlichkeit quellende Sorgfalt und Liebe, mit der sie den Unterricht erteilen, ihm die belebende Kraft verleiht, die sie bemerken, an deren Ergebnissen sie sich erfreuen und neue Kräfte sammeln. In der Tat, wir fürchten, ein als verbindlich geltender Unterricht könnte das Gegenteil dessen zur Folge haben, was von ihm erwartet wird. Er könnte an gar mancher Stelle, statt zu philosophischen Studien hinzuführen, von ihnen abschrecken, statt philosophischen Sinn zu wecken, ihn ersticken.

Man kann und darf den Unterricht in der Philosophie eben nicht mit

gleichem Maße messen wie den der übrigen Schulfächer. Er soll ja gar nicht so sehr Kenntnisse mitteilen, als zum Erwerb von Kenntnissen anregen, er soll nicht sättigen, er soll hungrig und begehrlich machen. Nur wenn er das letzte erreicht, kann er das erste mit Erfolg unternehmen.

So mag man alle zweckdienlichen Mittel ergreifen, um einen solchen Unterricht zu ermöglichen. Es möge dafür gesorgt werden, daß die Zahl der Lehrer sich vergrößere, die für ihn geeignet ist. Lehmann und Gille machen Vorschläge, die beachtenswert erscheinen. Gewiß wird es möglich sein, die einzelnen Studierenden für die philosophischen Grundlagen ihrer eigenen Disziplin mehr zu interessieren als für allgemein philosophische Fragen. So ist Lehmanns Vorschlag berechtigt, daß die z. Z. unbestimmten Forderungen der Prüfungsordnung dahin ergänzt werden möchten, daß neben der Bekanntschaft mit den Hauptpunkten der Psychologie und den grundlegenden Fragen der Methoden- und Wissenschaftslehre und mit den wichtigsten geschichtlichen Erscheinungen 'die Fähigkeit zu klarer, bestimmter Auffassung philosophischer Fragen' von jedem Prüflinge auf dem Gebiete der Philosophie und im Anschluß an die Probleme verlangt werden möge, die seinem Spezialstudium am nächsten liegen, für den Mathematiker und Physiker etwa in der Erkenntnislehre und Naturphilosophie, für den Grammatiker und Sprachforscher in der Logik und Sprachphilosophie, für den Literarhistoriker in der Ästhetik, für den Historiker in den Problemen der geschichtlichen Gesetzmäßigkeit. Eine Ergänzung dazu bietet Gille, wenn er die Beschäftigung mit bedeutenden Theoretikern der Pädagogik als höchst anregend für jeden Lehrer und ein eingehenderes philosophisches und besonders psychologisch-pädagogisches Studium als das einigende Band bezeichnet, das die wegen ihrer verschiedenartigen Fachbildung auseinandergehenden Elemente des Oberlehrerstandes umschließen und einigend zusammenhalten solle. Es würde sich auf diesem Wege auch manches erreichen lassen, aber ein unphilosophischer Kopf, dem die Tatsachen alles, die Gedanken 'Allotria' sind, wird kaum gebessert werden. Ihn aber, wenn er mit achtungswerten Fachkenntnissen ausgerüstet ist, von dem Eintritt in die Lehrerlaufbahn abzuhalten, wird schwer halten. Immerhin wird man hoffen dürfen, daß die Zahl der Lehrer sich mehrt, die im stande und gewillt sind, ihren Fachunterricht so zu gestalten, daß er seinen Teil zu der philosophischen Anregung und Bildung der Schüler beiträgt. Daß sie noch lange nicht alle im stande sein werden, den Unterricht in der philosophischen Propädeutik zu erteilen, erhellt aus diesen eben gekennzeichneten Schwierigkeiten. Doch auch die Zahl derer mag wachsen, die für einen solchen geeignet und begeistert sind. Aber sie werden dann einer sachgemäßen Anleitung ebensowenig entraten können wie Philologen und Historiker, Mathematiker und Naturwissenschaftler.

Einst wurde einem Meister mathematischer Unterrichtskunst, wurde Carl Schellbach ein Seminar für die Ausbildung junger Lehrer zugeteilt. Daß es durch Jahrzehnte segensreich gewirkt, kann nur leugnen, wer die Entwicklung des mathematischen Unterrichts in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahr-

hunderts nicht kennt. Warum sollte es nicht möglich sein, ein philosophisches Seminar an einer höheren Schule zu begründen, an der ein hervorragender Lehrer dieses Faches wirkt? Es wäre wahrscheinlich gar nicht nötig, daß dieses Seminar die volle Kraft seiner Mitglieder in Anspruch nähme, und daß die Unterweisungen, die zudem nicht zum wenigsten in der Beobachtung der Lehrweise des Leiters bestehen würden, durch ein ganzes Jahr sich hinzögen. Sind die pädagogischen Seminare aus mancherlei Gründen zumeist den Anstalten in den größeren Städten zugeteilt, so wird sich unter den Mitgliedern eine Anzahl solcher finden, die die Lehrbefähigung in der Propädeutik erworben haben und nun, unbeschadet ihrer sonstigen Tätigkeit, zur Ausbildung in diesem Fache einem geeigneten Lehrer an einer der Anstalten des Ortes zugewiesen werden könnten. Dann steht zu erwarten, daß in manchem von ihnen die didaktische Befähigung sich schneller und sicherer entwickelt, als wenn er, sich selbst überlassen, tastet und versucht und erst aus seinen Mißerfolgen lernen muß. Eine größere Auswahl brauchbarer Lehrer wird sich dann entwickeln.

Und dann möge der Unterricht in der philosophischen Propädeutik allen höheren Schulen — nicht befohlen, aber auf das wärmste anempfohlen werden. Dann wird jeder Leiter ermessen, wie weit er mit seinem Lehrerkollegium der Aufgabe gerecht werden kann. Er wird aber nicht in die Lage kommen, den befohlenen Unterricht einem Mann übergeben zu müssen, der nach seinem Urteil trotz der amtlich bezeugten Lehrbefähigung, trotz schätzbarster anderer Eigenschaften sich im letzten Grunde für ihn nicht eignet. Die Hilfsmittel für den Unterricht sind jetzt ja reichlich vorhanden. Es kann nicht schwer halten, aus dem Stoffe, den Lehmann und Schulte-Tigges bieten, lehrplanmäßig das Passende auf die einzelnen Fächer und Klassen zu verteilen und festzustellen, welche Voraussetzungen der Lehrer der Propädeutik an seine Schüler stellen darf, was er ihnen darüber hinaus noch zu erbringen habe. Wer noch mehr verlangt, der findet Brauchbares in Büchern, wie Maurer[1]) jüngst sie im Zusammenhange besprochen hat.

Doch woher die Zeit nehmen für das neue Fach? So leicht wie Lehmann glaubt, ist diese Frage doch nicht zu entscheiden, daß nämlich Mathematik, Latein oder Chemie eine Stunde abtritt. So lange diese Fächer leisten sollen, was die Lehrpläne vorschreiben, werden sie energisch und mit vollem Recht gegen eine Kürzung ihrer Stundenzahl sich wehren. Sie können schon jetzt in der knappen Zeit das voll gerüttelte Maß der Ansprüche kaum erfüllen. Es gibt da nur einen Ausweg. Das ist der einer freieren Gestaltung der Unterrichtsfächer auf der Oberstufe der höheren Schulen, die in der Wahlfreiheit gewisser Disziplinen gegenüber der Verbindlichkeit anderer besteht. Im Eingange seines Vortrags wehrt sich Seeliger dagegen, als wolle er der Versammlung eine These mit dem kategorischen Inhalt empfehlen: Jedes deutsche Gymnasium hat die philosophische Propädeutik als Pflichtfach in seinen Lehrplan einzustellen, wenn anders es den Anspruch auf Titel und Rang eines Gymnasiums erheben will,

[1]) A. Maurer, Die Einleitung in die Philosophie (Monatschrift für die höheren Schulen IV Heft 3 4).

und er mahnt, man möge doch endlich aufhören, Lieblingswünsche wie Kunstunterricht, Biologie, Philosophie, Hygiene, Gesetzes-, Verfassungs- und Volkskunde u. s. w. der Gesamtheit aufdringen zu wollen, man möge sich vielmehr freuen, wenn einzelne Schulen sich noch ein Besonderes vorbehielten, je nach Bedürfnis und Neigung. Mit dieser Ansicht befindet er sich auf dem Wege, der vielleicht die Linderung manches Gebrechens in unserem Schulwesen ermöglicht. Wir haben heute eine andere Anschauung vom Wesen der Bildung gewonnen, wir wissen, daß sie eine Variable ist und keine Konstante[1]), daß Mannigfaltigkeit in der Einzelausbildung die Höhe des allgemeinen Bildungsstandes nicht herabzudrücken braucht. Das Bildungsideal allerdings, das offiziell in den Lehrplänen niedergelegt ist und von ihnen beeinflußt unbewußt in der Öffentlichkeit lebt, steht immer noch sehr nahe seinem Ahnen, dem Ideale, das als Sohn seiner Zeit Johannes Schulze schuf, nach dem doch, wie man höhnisch und ingrimmig gesagt hat, im Normalstaate auf Normalgymnasien von Normalabiturienten eine Normalbildung nachgewiesen werden sollte. Aber W. Münch[2]) macht darauf aufmerksam, wie 'mit zunehmender Deutlichkeit der Widerstand gegen das, was man den Universalismus unseres Bildungsideals' nennen kann, sich wendet. Und Fr. Paulsen[3]) hat 'die Erziehung der Schüler zu selbständiger Denkarbeit' erst jüngst wieder als das Prinzip bezeichnet, auf dem die deutsche Gelehrtenschule begründet ist, das sie festhalten und immer vollkommener verwirklichen müßte. 'Nicht um ein bloßes Abrichten für einen nächsten Zweck, nicht um ein Einpauken von Kenntnissen für ein Examen, sondern darum handelt es sich, daß der Schüler auf irgend einem Felde arbeiten, selbst sehen, untersuchen, sich Fragen stellen und beantworten lerne. Es ist fast einerlei, auf welchem Gebiete das geschieht . . .; nur das ist wesentlich, daß er etwas mit Liebe treibe, daß er irgendwo in sich etwas vom Forschergeist sich regen fühle. Ist dies Gefühl einmal in ihm lebendig geworden, hat es auch nur einmal mit leisem Anklang sich geregt, daß auch er berufen und fähig sei, neue Gedanken zu denken und neue Wahrheiten zu finden, so ist das vornehmste Ziel erreicht.' Daß auch die Lehrerwelt dem sich nicht mehr verschließt, dafür mehren sich die Anzeichen ebenfalls. '*Mathematicus non est collega.*' Daß das Wort in lateinischer Sprache geformt ist, beweist, daß die Erfahrung aus vergangener Zeit stammt, wo das Verständnis für die Gleichberechtigung sprachlicher und realistischer Bildung bei den Vertretern jedes Faches so wenig entwickelt war, daß sie sich als an einer Bildung arbeitend nicht anerkennen wollten. Nun ist es zwar wenig über zwanzig Jahre her, daß Oskar Weißenfels über den 'querköpfigen Mathematiker' klagen konnte, aber seitdem ist uns doch mancher bekannt geworden, der ohne Murren es mit ansehen kann, daß ein Schüler, dessen Leistungen bei ihm hinter den An-

[1]) A. Wernicke, Allgemeinbildung und Berufsbildung (Zeitschr. für mathem. u. naturw. Unterricht XXIX 383).

[2]) W. Münch, Zukunftspädagogik. Berlin 1904, Reimann. S. 199 ff.

[3]) Fr. Paulsen, Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand. Braunschweig 1904, Vieweg. S. 15 f.

forderungen zurückbleiben, in die höhere Klasse aufsteigt, weil er an anderer Stelle das Seine leistet.

Diese Umgestaltung der Organisation auf der Oberstufe der höheren Lehranstalten, wie W. Münch[1]) schon vor geraumer Zeit sie andeutete, wie Fr. Paulsen[2]) sie jüngst etwas näher umschrieben hat, wird, wenn sie einmal ins Leben tritt, die Möglichkeit bieten, dem Unterricht in der philosophischen Propädeutik die richtige Stelle zu verschaffen. Nicht als Pflichtfach, als Wahlfach möge er wieder eintreten. Ist dann ein Lehrer da, der den Forderungen zu genügen vermag, so wird er gewiß bald alle zu seinen Füßen versammeln, die Neigung und Sinn für philosophisches Denken haben. Mangelt seinem Unterricht das Geschick, so wird seine Klasse veröden, aber er kann keinen Schaden stiften durch die Langeweile, die er den Schülern bereitet und durch die Abneigung gegen die Königin der Wissenschaften, die er in ihnen hervorruft. Fehlt es dann an einer solchen Anstalt auch an einem zusammenfassenden Abschluß der philosophischen Anregungen, die die Einzelfächer boten, — höher als diesen schätze ich, was nebenbei, ohne viel Aufhebens, aber hervorgehend aus der passenden Gelegenheit und aus der Stimmung der Unterrichtsstunde, den Schülern an solchen Anregungen gegeben wird. 'Einwirkungen dieser Art', sagt W. Münch[3]), 'begleiten mit Recht die gesamte Entwicklung bis auf ihre Höhe, sie tragen vielleicht mehr als der planvolle Unterricht zur Erreichung des Zieles bei, das in einsichtsvoller Erfassung des Lebens überhaupt und sittlicher Einsicht insbesondere besteht, in rechter Schätzung und Wertung der Dinge, der wirklichen und der scheinbaren Güter des Lebens.' Daß aber zu solchen 'Einzelbelehrungen und gelegentlichen Unterweisungen' für irgend ein Fach in jedem Kollegium der rechte Mann sich finde, das darf man glücklicherweise hoffen, ohne der Gefahr einer Enttäuschung sich auszusetzen.[4])

[1]) W. Münch, Einige Gedanken über die Zukunft unseres höheren Schulwesens (Über Menschenart und Jugendbildung. Berlin 1900, Gärtner, S. 230 ff.). Schon vorher veröffentlicht in der Nationalzeitung vom 18. und 19. November 1898.

[2]) Fr. Paulsen, Was kann geschehen, um dem Gymnasialstudium auf der oberen Stufe eine freiere Gestalt zu geben? (Monatschrift für die höheren Schulen, IV Heft 2).

[3]) W. Münch, Geist des Lehramts. Berlin 1903, Weidmann. S. 171.

[4]) Erst nach Abschluß des vorstehenden Aufsatzes und Ablieferung an die Schriftleitung dieser Zeitschrift (Ende Mai 1905) ist der Verfasser bekannt geworden mit den Aufsätzen von Dr. A. Guenthart, Der chemische Unterricht als philosophischer Unterricht (Beilage zum Jahresbericht des Realgymnasiums zu Barmen 1905), und von Martinek, Über philosophische Propädeutik an höheren Schulen, ('Natur und Schule' Jahrg. IV Heft 7), sowie mit den Verhandlungen der 17. Konferenz evangelischer Religionslehrer an höheren Schulen der Provinz Sachsen und der benachbarten Herzogtümer, wo Prof. Dr. Schwartzkopff-Wernigerode einen Vortrag hielt über: 'Philosophisches im Religionsunterricht der höheren Schulen', mit den Vorträgen von Dr. Bastian-Schmid, Zwickau, über 'Naturwissenschaften und philosophische Propädeutik' und von A. Höfler-Prag über 'Philosophische Elemente innerhalb der Lehrfächer und philosophische Propädeutik als eigenes Fach', gehalten auf der XIV. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften (abgedruckt in den Unterrichtsblättern für Mathematik und Naturwissenschaften, herausg. von F. Pietzker. Jahrg. XI Nr. 4—6) und endlich mit Bastian Schmid, Philosophisches Lesebuch. Leipzig 1905, B. G. Teubner.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Oskar Jäger, Homer und Horaz im Gymnasialunterricht. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung 1905. 8°. 211 S.

Ein neues Buch von Oskar Jäger und noch dazu eines, in dem der Verfasser zusammengestellt hat, was er 'in einem langen Lehrerleben und einer über etwa sechzig Jahre sich erstreckenden Beschäftigung mit Homer und Horaz über die Behandlung und Verwertung dieser Dichtungen im Gymnasialunterricht gelernt' hat. Sein Zweck bei der Abfassung dieses Werkes ist gewesen, der vielfach 'unlebendigen und also am letzten Ende auch unwissenschaftlichen, weil unwahren Behandlung entgegen zu wirken', der Homer und Horaz im Gymnasialunterrichte nicht selten ausgesetzt gewesen sind und stellenweise wohl noch sind. Es ist im höchsten Grade zu wünschen, daß das vorliegende Buch in dieser Hinsicht eine segensreiche Wirkung ausübt. Jedenfalls möchte ich jedem Lehrer, der es mit Homer oder Horaz oder beiden im Unterrichte zu tun hat oder zu tun bekommt, in seinem eigensten Interesse den dringenden Rat erteilen, es gründlich durchzulesen. Wenn vielleicht auch in einzelnen Punkten seine eigenen Ansichten und Erfahrungen von denen des Verfassers abweichen, so wird er es doch sicher nicht aus der Hand legen, ohne aus ihm vielerlei gelernt und vielerlei Anregung empfangen zu haben.

I. Homer. Im ersten Abschnitte (S. 4—33) 'Der Lehrer und die homerischen Fragen' lernen wir den Verfasser als einen entschiedenen Gegner der Liedertheorie und Anhänger des einen Homer kennen. Im besonderen vertritt er die Anschauung, daß die 'zwei Hauptstützen oder Grundlagen der mit Wolfs Prolegomena begonnenen Hypothesenreihe zusammengebrochen sind: die Anschauung von der Entstehung und ersten Fortpflanzung der Gedichte ohne Schrift und das Argument, das man den in den Gedichten angeblich oder wirklich sich findenden Widersprüchen entnommen hat'. Er hält es nach dem jetzigen Stande unserer Kenntnisse von der Entwicklung der Schrift, namentlich auch seit der Auffindung des Gesetzbuches des Hammurabi und den Ausgrabungen auf Kreta, für erwiesen, daß auch von Homer die Schrift in weitem Umfange angewendet worden ist, freilich nicht für ein 'Lesepublikum', sondern für den Dichter selbst, um seine Gedanken zu fixieren und sein Gedächtnis zu stützen. Ebensowenig sind nach der Anschauung des Verfassers die Widersprüche irgendwie im stande, etwas gegen den einen Dichter zu beweisen. Denn einerseits fänden sich ähnliche Widersprüche mehr oder weniger zahlreich auch bei modernen Schriftstellern, namentlich bei Shakespeare, anderseits würden sie, während sie dem schöpfenden Dichter, den 'die Poesie der jedesmaligen Situation im Banne' halte, entgangen seien, von dem Diaskeuasten bemerkt worden sein. Ich bezweifle, daß sich durch diese Darlegungen alle Andersgläubigen so ohne weiteres zu der Anschauung von dem einen Homer werden bekehren lassen. Auch möchte ich die Frage nicht unaufgeworfen lassen, warum der Verfasser von der Parallele, die das Nibelungenlied bietet, völlig schweigt. Richtig ist ohne Zweifel die Bemerkung, daß man vielfach gut tun würde, 'sich zu bescheiden, nicht wissen zu wollen, was man höchstens vermuten', und auch das 'nur mit einem sehr geringen Grade von Zuversicht', kann. Doch wird die Entscheidung über alle diese Erörterungen des Verfassers besser den sozu-

sagen berufsmäßigen Vertretern der höheren Homerkritik zu überlassen sein.

2. Abschnitt (S. 33—100) 'Gang des Unterrichts'. Mit Recht lehnt der Verfasser den neuerdings wieder gemachten Vorschlag, den griechischen Unterricht überhaupt mit Homer zu beginnen, ab, verlegt den Anfang der Homerlektüre nach Untersekunda und weist ihr vier volle Jahre mit wöchentlich zwei Stunden zu, von denen allerdings in den Primen ein nicht ganz kleiner Teil an je ein Stück des Sophokles abgegeben werden muß.[1]) Was nun die Art der ersten Einführung betrifft, so bin ich damit völlig einverstanden, daß der Lehrer von einer Einleitung absieht und etwa die ersten hundert Verse der Odyssee in der Klasse mit den Schülern zusammen präpariert, wobei ihnen die Eigentümlichkeiten des homerischen Versbaues und Sprachgebrauchs vorgeführt werden. Mir hat es sich in der Praxis bewährt, den Schülern ganz kurze Regeln über die einzelnen sprachlichen und metrischen Erscheinungen zu diktieren, natürlich nicht etwa in irgend einer systematischen Weise, sondern im Anschlusse an ihr Vorkommen in den einzelnen Versen, so zu ἄνδρα eine Bemerkung über den fehlenden Artikel, zu μοι über die Verkürzung, zu πλάγχθη über das fehlende Augment, zu Τροίης über η, zu ὅν und ἥντε über das Reflexivum und das Digamma u. s. w. Wenn man dann etwa die ersten hundert Verse, nicht nur einundzwanzig, wie der Verfasser will, auswendig lernen läßt und darauf hält, daß im Anschlusse an sie die in Betracht kommenden Regeln fest eingeprägt werden, so werden die Schüler mit dem homerischen Dialekt bald so weit vertraut, daß man häusliche Vorbereitung unbedenklich von ihnen verlangen kann. Der Untersekunda weist der Verfasser eine vom Lehrer selbst zu treffende Auswahl aus 1 bis 13,187 zu. Ob es freilich, selbst wenn man in dieser Klasse das ganze Jahr lang zwei Wochenstunden für Homer zur Verfügung hat, unter den jetzigen Verhältnissen gelingen wird, unter allen Umständen diese Aufgabe zu erledigen, ist mir doch zweifelhaft. Für Obersekunda bleibt dann eine Auswahl aus 13,187 bis 24 oder doch 22 übrig, denn der Verfasser setzt voraus, daß im allgemeinen die Lektüre mit dem 22. Buche abgeschlossen wird. Im höchsten Grade lesenswert ist die Analyse der vierundzwanzig Bücher der Odyssee, in die im einzelnen vielerlei feine Bemerkungen eingeflochten sind. Wie die Odyssee auf die zwei Jahre der Sekunda, so verteilt der Verfasser die Ilias je zur Häfte auf die beiden der Prima. Natürlich soll auch hier vom Lehrer eine geeignete Auswahl getroffen werden. Es ist sehr zu bedauern, daß der Verfasser weder für die Odyssee noch für die Ilias die Auswahl mitteilt, die sich ihm selbst in der Praxis bewährt hat. Jedenfalls wäre es von hohem Interesse gewesen, diese kennen zu lernen. Beim Beginne der Iliaslektüre soll nun auch eine 'Einleitung' gegeben werden, die den Schüler mit den Fragen der höheren Homerkritik bekannt machen, aber nur eine Stunde in Anspruch nehmen soll. Wird diese freilich ausreichen? Auch läßt es sich sehr gut denken, daß man diesen Überblick erst nach dem Abschlusse der Lektüre gibt, schon aus dem Grunde, weil es für die Schüler anschaulicher ist, wenn die Widersprüche an gelesenen Abschnitten nachgewiesen werden. Völlig einverstanden bin ich mit der Forderung des Verfassers, daß bei der Iliaslektüre in jeder Stunde bald sechzig Verse erledigt werden sollen. Ich halte es sogar für ganz gut möglich, diese Zahl, wenigstens in Oberprima, auf hundert oder noch mehr zu erhöhen. Denn wenn die Ilias einen Eindruck machen soll, so muß sie flott gelesen werden. Auch scheint es mir, wiederum wenigstens in Oberprima, durchaus nicht nötig zu sein, daß alles in der Unterrichtsstunde übersetzt wird. Bei weniger wichtigen Abschnitten, an denen es auch bei einer Auswahl nicht fehlen wird, kann man sich

[1]) In Sachsen beginnt nach der Vorschrift der Lehrordnung die Homerlektüre allerdings erst im zweiten Halbjahre der Untersekunda, wird dann aber in Obersekunda und Unterprima zumeist mit je drei Wochenstunden weitergeführt, wogegen in Oberprima von der Tragikerlektüre keine oder doch wenigstens nicht viel Zeit für Homer abzufallen pflegt.

mit einer Angabe des Inhalts von seiten der Schüler begnügen.[1] Auch für die Ilias bietet der Verfasser wieder eine Analyse des Inhalts und zwar in ausführlicherer Weise als für die Odyssee. Auch in sie sind zahlreiche treffliche Bemerkungen eingeflochten, aus denen jeder Lehrer für die Belebung seines Unterrichts reichen Nutzen ziehen kann.

Im 3. Abschnitt (S. 100—153) 'Der Dichter' macht der Verfasser den Versuch, 'der Persönlichkeit, die doch hinter jedem großen Werke der Dichtung stehen muß, irgendwie näher zu kommen, einen Versuch, der doch so ganz aussichtslos nicht sein kann, wo ein Mann — und wenn es selbst deren mehrere wären — in vielen tausend Versen voll eigentümlichen Lebens zu uns gesprochen hat und spricht'. Was uns hier geboten wird, beruht alles auf feiner Beobachtung und ist höchst fesselnd geschrieben. Ich muß mich begnügen, aus dem reichen Inhalte einiges hervorzuheben. Von den Wiederholungsversen meint der Verfasser, sie seien ursprünglich nur eine Gedächtnishilfe für den Vortragenden gewesen. Eingehend spricht er u. a. über die gesellschaftliche Stellung der Aöden, über das Verhältnis Homers zu den Frauen, über seine Reisen, über den hohen Wert, den er auf das Wissen legt. Von besonderer Bedeutung scheinen mir die Bemerkungen über die Gleichnisse zu sein, namentlich über das enge Verhältnis, in dem der Dichter zur Tierwelt steht. 'Diese Bilder enthüllen uns die Welt, in der der Dichter sich bewegte, in viel unmittelbarerer Weise als die Erzählung selbst.' Drei Punkten vor allem ist es nach der Ansicht des Verfassers zu verdanken, daß die homerischen Gedichte ein *κτῆμα εἰς ἀεί* geworden sind: Der Auffassung und Wiedergabe des Eindrucks großer Naturvorgänge, der Kunst der Charakteristik und den ethischen Anschauungen. Dabei nennt er es einen geradezu abenteuerlichen Gedanken, daß so scharf gezeichnete Charaktere, wie z. B. Achilleus und Odysseus, Nestor und Hektor, Penelope und Andromache, aus 'einer Anzahl verschiedener Dichtungen zusammenredigiert seien'. Solche Charaktere könne nur e i n e r schaffen. Aber sollte nicht auch dieser e i n e diese in ihren Hauptzügen bereits in der Überlieferung vorgefunden haben? Als beachtenswerte Einzelheiten möchte ich noch die Bemerkung hervorheben, daß eigentlich moralische Sentenzen, die sich dazu eignen 'geflügelte Worte' zu werden, sich bei Homer verhältnismäßig wenige finden, oder die, daß es verfehlt ist, in beiden Gedichten eine 'vom Dichter bewußt gewollte ethische Idee von bestraftem Übermut und belohnter Treue' zu finden, oder den Hinweis auf die Zartheit, mit der sexuelle Fragen behandelt werden.

II. Horaz. Wie der Verfasser für den Homerunterricht voraussetzt oder doch 'fingiert', daß 'derselbe Lehrer mit derselben Schülergeneration in vierjährigem Kursus die Wanderung durch Odyssee und Ilias durchführt', so nimmt er dasselbe auch für den Horazunterricht an. Für Homer wird diese Voraussetzung wohl nur in den seltensten Fällen und auch für Horaz nicht immer zutreffen, wenngleich sie sich für diesen leichter verwirklichen läßt. Ist dies der Fall, dann kann in der Tat, wie der Verfasser verlangt, der ganze Horazunterricht 'von Anfang an unter eine alles Einzelne verbindende und beherrschende Idee' gestellt werden. Unter den verschiedenen, die sich denken lassen, empfiehlt er die 'sich bei Horaz wie von selber bietende' biographische, betont aber ausdrücklich, daß es sich dabei nicht um 'ein Dogma mit Zwangskurs' handle. Und zwar mit Recht. Wollte ein Lehrer viele Jahre den Horaz immer nach diesem Schema behandeln, so würde sein Unterricht gewiß bald Gefahr laufen, die gerade für die Horazlektüre so wünschenswerte Frische zu verlieren. Ohne Zweifel wird es jedem Lehrer leicht gelingen, die Lektüre auch unter andere Gesichtspunkte zu stellen. Richtig ist die Forderung, daß diese, anders als bei Homer, mit einer Lebensskizze zu beginnen hat, auf die $1\frac{1}{2}$ Stunde verwendet werden soll. Sollte dazu auch etwas mehr Zeit gebraucht werden, so würde ich darin
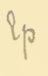
[1] Während der Korrektur trage ich nach, daß Weißenfels 'das Lateinische' in der eben erschienenen ersten Abteilung des 'Handbuchs für Lehrer höherer Schulen' S. 265 f. ganz denselben Vorschlag macht.

ein besonderes Unglück nicht zu sehen vermögen. Daß diese Biographie sich auf 'dem Hintergrunde der Staats- und Weltereignisse', auf dem das Leben des Horaz sich abspielte, aufbaut, ist doch eigentlich so selbstverständlich, daß wohl jeder Lehrer ohne besonderen Hinweis diese Forderung erfüllen wird. Praktisch habe ich es gefunden, der Besprechung der Lebensskizze die vita Suetons zugrunde zu legen, die z. B. in der trefflichen Ausgabe von Schimmelpfeng abgedruckt ist. Empfehlenswert ist es auch, den Schülern eine Disposition zur Horazbiographie, wie sie S. 157 abgedruckt ist, zu diktieren, schon aus dem vom Verfasser mit Recht betonten Grunde, damit die Schüler alles Biographische, das sich bei der Lektüre ergibt, in dieses Schema eintragen können.

Erstes Jahr. Unterprima. Die Oden. Hier wird zunächst die Forderung gestellt, daß die ersten drei Bücher, oder doch mindestens das erste, ganz gelesen werden, und zwar in der vom Dichter selbst gewählten Reihenfolge. Dabei soll allerdings der Lehrer einige Gedichte selbst übernehmen, indem er sie selbst liest, übersetzt und mit den nötigen Erklärungen versieht, so daß von den Schülern für die nächste Stunde nur die häusliche Wiederholung, unter der doch wohl die Nachübersetzung gemeint ist, verlangt wird. Dies ist ein im höchsten Grade beherzigenswerter Vorschlag, durch den in der Tat erreicht wird, daß man sich bei einer Reihe wenig bedeutender Gedichte nicht lange aufzuhalten braucht, ohne sie doch ganz zu übergehen. Als solche bezeichnet der Verfasser im ersten Buche 4, 8, 9, 13, 17, 19, 23, 25, 30, 36 und 38, also 11 von 38, meistens solche erotischen Inhalts, ferner vier im zweiten und elf im dritten Buche. Mit dieser Auswahl wird mancher nicht einverstanden sein und z. B. I 9 (*Vides ut alta*) oder gar III 9 (*Donec gratus eram*) nicht gern so im Vorbeigehen erledigen wollen. Aber der Gedanke an sich ist gewiß richtig. Am Schlusse des Jahres sollen noch etliche Epoden hinzugefügt werden, etwa 1, 2, 7, 9, 16, 18, dagegen soll das vierte Buch gar nicht herangezogen werden. Ob sich freilich bei der so verschiedenen Länge der Schuljahre und der so verschiedenen Beschaffenheit der einzelnen Jahrgänge selbst die nach Abzug der vom Lehrer zu übernehmenden Gedichte übrig bleibende doch noch recht stattliche Menge der Oden in Unterprima in einer Weise wird durchnehmen lassen, daß über das Einzelne nicht mehr oder weniger flüchtig hinweggegangen wird, sondern die Schüler einen dauernden Gewinn davon haben, ist mir zweifelhaft. Ich bin eher geneigt, die Möglichkeit zu verneinen als zu bejahen. Man wird für Horaz selbst in einem normalen Schuljahre schwerlich mehr als 70—75 Unterrichtsstunden zur Verfügung haben. Und was soll in diesen alles erledigt werden! Denn auch das Metrische nimmt doch meist mehr Zeit in Anspruch, als der Verfasser anzunehmen geneigt ist. Ferner möchte ich auf das Auswendiglernen der Oden einen wesentlich größeren Nachdruck legen als er und darin durchaus nicht ein ἀδιάφορον sehen, allerdings nicht zu dem von ihm mit Recht verspotteten Zwecke, daß sie 'dann auch etwa im Abiturientenexamen dem Schulrat zur Lust aufgesagt' werden. Wenn aber die Schüler von der Horazlektüre einen dauernden Nutzen haben und von ihr möglichst viel mit ins Leben hinausnehmen und fürs ganze Leben behalten sollen, so läßt sich das schwerlich anders erreichen, als wenn eine Anzahl Oden — sagen wir: ein Dutzend oder zwanzig, wobei bei einzelnen einzelne Strophen genügen mögen — von allen Unterprimanern auswendig gelernt wird, und zwar nicht so, daß sie bald wieder ins Meer der Vergessenheit versinken, sondern daß sie durch fortwährende Wiederholung, auch in Oberprima, wirklich zum festen Besitztume werden. Dabei ist gar nicht ausgeschlossen, daß eifrige Schüler, deren es ja auch heutigen Tages noch manchmal welche gibt, dieser offiziellen Anzahl noch etliche als freiwillige Leistung hinzufügen. Von Einzelheiten möchte ich den energischen Widerspruch gegen die 'noch immer fortwuchernde Kommentatorenschrulle, zu meinen, daß alle Chloe, Glycera, Lalage u. s. w. Wirklichkeiten in Horaz' Leben gewesen seien' und die schöne Darlegung hervorheben, daß die dritte Römerode nur dann einen Sinn hat, wenn man annimmt, daß der

nach Sueton schon in der letzten Zeit Caesars vorhanden gewesene Plan, den Sitz der Staatsregierung nach Ilion zu verlegen, in gewissen Kreisen unter Augustus wieder auftauchte, von diesem aber verworfen wurde und er also der *iustus et tenax propositi vir* war.

Zweites Jahr. Oberprima. Satiren. Episteln. Viertes Buch der Oden. Mit Recht nennt der Verfasser die Lektüre der Satiren und Episteln, natürlich in einer Auswahl, 'auf dem Boden des Lateinunterrichts eine höchste, schönste, fruchtbarste und nicht einmal schwierigste Aufgabe', und zwar auch dann noch, 'wenn man sie zum 10. oder 15. Male mit verschiedenen Schülergenerationen betreibt'. Aus dem ersten Buche der Satiren empfiehlt er wegzulassen 2, 5, 7, 8, aus dem zweiten 2, 4, 5, 7, 8. Hierin stimme ich ihm fast durchweg bei, auch mir erscheinen die aufgezählten Gedichte fast alle als mindestens entbehrlich. Er hat wohl auch mit seinem Urteile über I 5 (das iter Brundisinum) recht, daß dieses mehr den Historiker als den Schüler, dessen 'Geschichtssinn in dieser Richtung noch nicht entwickelt' sei, interessiere. Dagegen habe ich wiederholt II 8 (die cena Nasidiena) gelesen und gefunden, daß die Schüler für die kulturhistorisch so wichtige Schilderung dieses Protzen — vgl. 'bei Cigarren u. s. w. kann man ja den Preis sagen' in Paul Lindaus einst oft aufgeführtem 'Erfolg' — und für die so anschauliche Vorführung der römischen Eßsitten sich lebhaft interessiert haben. Aus dem ersten Buche der Episteln sollen wegbleiben 11, 13, 15 und 17. Von diesen scheint mir jedoch 13 (*Ut proficiscentem*) ganz anmutig zu sein und die aufgewendete geringe Zeit sehr wohl zu lohnen. Auf die erste Epistel des zweiten Buchs verzichtet der Verfasser nur aus Mangel an Zeit und daher sehr ungern. Reicht diese jedoch für die ganze nicht aus, so kann man sich ja mit einigen Teilen begnügen, nämlich außer der Einleitung mit dem Abschnitte über die Entwicklung der römischen Literatur. Zwar will der Verfasser vom 'literarischen Gesichtspunkte' bei der Auswahl nicht viel wissen, aber zu gering möchte ich ihn doch nicht auschlagen. Daher scheint es mir auch durchaus wünschenswert zu sein, daß die ars poetica, die der Verfasser ebenso wie II 2 als 'über die Köpfe der Schüler weggehend' bezeichnet, entweder vollständig oder doch in den wesentlichsten Abschnitten gelesen wird. Enthält sie auch kein geschlossenes System der Dichtkunst, so ist sie doch so reich an trefflichen und nützlichen Bemerkungen im einzelnen, daß ich bei wiederholter Lektüre stets den Eindruck gewonnen habe, daß sie das Interesse der Schüler erweckt hat und über ihr Verständnis keineswegs hinausgegangen ist. Jedenfalls scheint sie mir ein geeigneterer Abschluß der Horazlektüre zu sein, als wenn man, nachdem die Auswahl aus Satiren und Episteln erledigt ist, zum Schlusse noch das carmen saeculare und einige Oden des vierten Buchs anschließt. Daß aus diesem etliches gelesen wird, scheint mir allerdings ein unbedingtes Erfordernis zu sein, vor allem 2, 3, 4, 5 und 14. Am liebsten würde ich diese Gedichte freilich noch der Unterprima zuweisen und dafür lieber auf einige aus den drei ersten Büchern verzichten. Auch in diesem Abschnitte hat der Verfasser bei der Besprechung der einzelnen Satiren und Episteln wieder aus dem reichen Schatze seiner Erfahrung zahlreiche Einzelbemerkungen eingestreut, die auf den Leser im höchsten Grade anregend wirken, z. B. die über Sat. I 6 (*Nil admirari*) und Ep. I 7 (*Quinque dies*) oder die über den Wert beider Dichtungsarten als Geschichtsquelle, insofern sie 'Bilder aus dem Tagesleben der Hauptstadt und des übrigen Italiens' bieten. THEODOR OPITZ.



HANS MORSCH, DAS HÖHERE LEHRAMT IN DEUTSCHLAND UND IN ÖSTERREICH. EIN BEITRAG ZUR VERGLEICHENDEN SCHULGESCHICHTE UND ZUR SCHULREFORM. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1905. IV und 332 S.

Ein in vielfacher Hinsicht interessantes Buch, nicht nur um seines Inhalts willen, sondern auch darum, weil es aus einer im höheren Lehrerstande schon seit Jahren immer kräftiger hervortretenden Tendenz heraus entstanden ist, nämlich neben den pädagogischen und wissenschaftlichen Seiten seines Berufes sich auch um die Stellung und Einfügung seines Standes in das ge-

samte Getriebe des Staates zu kümmern und seine (bis dahin fast unbekannten und oft sehr schwankenden) Beamtenqualitäten nach Recht und Pflicht hin schärfer ins Auge zu fassen. Wie diese ganze Tendenz vielfach als unberechtigt angesehen wird, so wird auch dieses Buch mehrfach als unbequem und in mehr als einer Hinsicht unberechtigt empfunden werden; anderseits werden viele Angehörige des höheren Lehrerstandes ein solches Werk in seiner Sachlichkeit, Klarheit und praktischen Anlage mit Dank begrüßen: denn sie finden hier klar und knapp zusammengestellt, was sie sich sonst unvollständig aus den Enzyklopädien, oder aus dem heute schon veralteten Baumeister II, oder nur mühselig aus den offiziellen Publikationen der Einzelstaaten zusammensuchen mußten.

Ein Bedürfnis für solche zusammenfassende Vergleichung auf schulverwaltungsgeschichtlichem Gebiete besteht unzweifelhaft; denn es ist unbestreitbar, daß der ganze höhere Lehrerstand sich in einem inneren Umwandlungsprozeß befindet, und daß der höhere Lehrer nicht mehr ausschließlich der wissenschaftliche Führer der Jugend, sondern auch ein staatlicher, mit Rechten und Pflichten ausgestatteter Beamter sein will, und daß der Oberlehrerstand sich als junges Glied den älteren Ständen der Beamtenschaft an- und einzugliedern im Begriffe steht und dazu sachkundige Führer und Bücher braucht, die ihm auf dem betretenen Wege weiter zu helfen vermögen.

Man mag das bedauern, und dies Bedauern hat auch eine gewisse Berechtigung, wofern nicht allein das Aufhören jener naiven Unwissenheit in allen Dingen des Schulrechts und der Schulverwaltung beklagt wird, wie sie das so hoch gepriesene patriarchalische Regiment von ehemals für angemessen erachtete: man wird in dies Bedauern mit einstimmen müssen, wenn man auch das Kehrbild dieser Bewegung ins Auge faßt, daß nämlich die wissenschaftliche Leistung der Gesamtheit neben der stärkeren Betonung der Beamtenqualität und der beamtenmäßigen Pflichterfüllung immer mehr in den Hintergrund tritt; schon Paulsen hat diese Nebenerscheinung in einem vielbeachteten Aufsatz beklagt, ohne freilich den tieferen Grund zu nennen und mit dem ungeeigneten Besserungsvorschage der pflichtmäßigen wissenschaftlichen Leistung, und auch sonst ist dieser Punkt öfters erörtert worden.

Aber dieser Prozeß ist eine Notwendigkeit und wird sich nicht mehr aufhalten lassen. Schon damit, daß der Staat durch Prüfungen und Berechtigungswesen die Schule in seinen Bereich zog, hat er begonnen, und seitdem hat das Interesse für das sozusagen 'Äußerliche' des höheren Lehramts zugenommen. Eine Nebenfolge davon ist das Entstehen einer Literatur, die sich die Erforschung dieses Gebietes zum Ziele gesetzt hat; aus dieser Tendenz heraus ist auch das vorliegende Buch entstanden.

Sein Thema ist: dem deutschen und österreichischen höheren Lehrerstande eine eingehende Belehrung über seine 'äußere Stellung', seine Rechts- und Pflichtensphäre als Beamter, so wie sie im gegenwärtigen Augenblicke sich darstellt, zu geben; er sucht auf zweierlei verschiedenen Wegen zu seinem Ziele zu gelangen: einmal stellt der Verfasser historisch vorgehend das Entstehen und Sichentwickeln der einzelnen Zweige der Pflichten und Rechte des höheren Lehrerstandes dar, und zweitens vergleicht er systematisch die gegenwärtigen Zustände in den einzelnen deutschen Ländern untereinander. Sonach hat also seine Arbeit ein doppeltes Interesse: ein schulgeschichtliches und ein schulverwaltungsrechtliches.

Unter der Vereinigung dieser beiden Gesichtspunkte teilt der Verfasser seinen Stoff in fünf Teile: 1. Allgemeines (d. h. Begriffe des Amtes, Rechte und Pflichten). 2. Die Vorbedingungen zum höheren Lehramt, 3. Das höhere Lehramt, 4. Die Aufsichtsbehörden für das höhere Lehramt, 5. Titel und Rang, Gehalt, Pflichtstundenzahl und Schulgeld. An diese teils genetische, teils systematische Darstellung der einzelnen Abschnitte schließt sich jedesmal eine 'Allgemeine Betrachtung' (auch mit Ausblicken in die Zukunft) an; jedoch sind auch im Verlaufe der Darstellung oft genug eigene Ansichten, Wünsche und Ausstellungen des Verfassers eingestreut, bezw. angedeutet.

Von den angeführten Abschnitten des Werkes wird wahrscheinlich der fünfte (reich mit statistischem Material ausgestattet) die meiste Beachtung finden; denn um die 'äußere Bewertung' des höheren Lehrerstandes nach Titel, Rang und Gehalt hat seit mehr als einem Menschenalter der Kampf dieses sich neu bildenden Standes mit den älteren Berufsständen, vornehmlich den Juristen, sich abgespielt. Aus den Darlegungen von Morsch geht hervor, daß hierin noch viel zu klären und zu erstreben ist, daß wir noch lange nicht am Ende der dahin zielenden Bewegungen stehen; aber anderseits muß auch anerkannt werden, daß der höhere Lehrerstand schon sehr Beträchtliches errungen hat. Morsch, der natürlich zuerst die Verhältnisse Preußens, seines Vaterlandes, ins Auge faßt, hat die Verhältnisse in den anderen, nichtpreußischen Ländern nicht so übersehen können, und auch nicht eingehend genug dargestellt, so daß wir Nichtpreußen nicht überall so ganz zu unserem Rechte kommen. Hier wird Morsch auch mit seinen positiven Vorschlägen, z. B. über die Titulaturen, die sich zu eng an die juristischen anschließen (S. 309) nicht überall Beifall finden. Sehr beachtenswert erscheinen dagegen die Auseinandersetzungen über eine Reihe finanzieller Fragen. Hier scheinen m. E. die Punkte zu liegen, wo man am ehesten einzusetzen hat, um eine möglichst gleiche und möglichst gute Behandlung des deutschen höheren Lehrerstandes herbeizuführen, ihn an der rechten Stelle unter den anderen Beamten einzureihen und damit die Zufriedenheit in seinen Reihen zu schaffen, die auch von den höheren Lehrern auf das lebhafteste ersehnt wird.

Die wichtigsten Abschnitte des Buches aber sind andere. Es sind Nr. 3 Vom höheren Lehrerstande und Nr. 4 Von den Schulaufsichtsbehörden. Hier wirkt Morsch geradezu bahnbrechend; aus seinen klaren und überzeugenden Ausführungen über die Kompetenzen der einzelnen Lehrer und der Lehrerkonferenzen, aus dem Nebeneinander der starken Verschiedenheiten in den einzelnen Staaten und aus vielen anderen Punkten läßt sich zum Nachahmen und Ablehnen gar manches lernen! Gerade hier wünscht man dem Verf. viele und sorgfältige Leser. Um eins herauszugreifen: auf S. 72 ff. wird der Punkt 'Tagesordnung' (der Konferenz) erwähnt, und aus der Musterung des Materials ergibt sich, daß in einzelnen deutschen Staaten eine solche gar nicht vorgeschrieben ist; wenn der Direktor also sie nicht für nötig hält, müssen die Lehrer ganz unvorbereitet zusammentreten, um über oft sehr weittragende Dinge zu beschließen, was sich selbst der kleinste Gemeinderat in einem obscuren Dorfe nicht gefallen lassen würde. — Sehr lehrreich ist auch das Kapitel von den Strafen und der Strafkompetenz des einzelnen Lehrers, des Direktors und des Kollegiums, und von der in allen Staaten schön modulierten und sich in gesetzlicher Form immer wiederholenden so wahrhaft 'modernen' Forderung: Nur nicht strafen! Wer viel straft, ist ein schlechter Lehrer! Wer übrigens sich leicht ärgert, oder wer sich übertriebene Vorstellungen von seinem Berufe und seiner Lebensstellung als höherer Lehrer macht, dem rate ich ab, dies Kapitel (S. 93 ff.) zu lesen: denn er wird sich sehr enttäuscht fühlen, und mancher ehrliche Mann, der es mit seinem innern und äußern Berufe als Lehrer ernst meint, wird teils lachen müssen, teils auch kräftig zornig werden, wenn er so manche 'Dienstinstruktionen' für höhere Lehrer liest, die auch heute noch nicht abgeschafft sind, hoffentlich aber längst nicht mehr gelten, wie z. B. auf S. 105 den frömmelnden Wortschwall, den man in Pommern dem höheren Lehrerstande für die Klassenordinariate als 'Instruktion' geboten hat. Man nimmt wohl mit Recht an, daß solche gesetzgeberische 'Taten' heute außer Geltung sind; denn in dem bekannten Buche von Beier (2. Aufl. 1902, mit Ergänzungsheft 1904; Morsch scheint nur die erste Auflage, die viel unvollständiger war, zu kennen) fehlen diese Ergüsse. Es wäre aber doch gut, wenn man sie nicht bloß hätte klanglos unter den Tisch fallen lassen, sondern auch ausdrücklich ihre Ungültigkeit ausgesprochen hätte.

Ein hervorragendes Interesse bietet, weil das Stoffliche in Lehrerkreisen fast unbekannt ist, das Kap. 4 Von der Schul-

aufsicht Bei der Erörterung dieses Punktes der Schulverwaltung mußte das Schwergewicht selbstverständlich auf das Geschichtliche fallen; man könnte den Abschnitt über die Zentralbehörden (S. 205—235) beinahe eine Entwicklungsgeschichte der Kultusministerien, Abteilungen für höheres Schulwesen u. dgl. (wie immer die Namen im Einzelfalle sein mögen) nennen. Und ganz ähnlich liegt die Sache bei den Zentralmittelbehörden (S. 236—296), in welchen Abschnitt übrigens auch alle die kleinen Besonderheiten mit hineingepackt sind, die sich in den deutschen Staaten als Reste einer ehemaligen Schulregierung erhalten haben. Die das Ende dieses Teiles ausmachende 'Allgemeine Betrachtung' ist in hohem Grade lesenswert; Ref. hat sie mehr als einmal durchgelesen und möchte seine volle Zustimmung zu der besonnenen Kühnheit und zu dem fein abwägenden Zielweisen für die Zukunft aussprechen, zugleich auch in der Überzeugung, daß sehr viele Lehrer, die es ernst mit ihren Pflichten nehmen und sich gern auch mit dem 'Äußern' ihres Standes, was doch eng mit dem 'Innern' desselben im Zusammenhang steht (nämlich mit der Kenntnis der Verwaltung und der in ihr befolgten Grundsätze im allgemeinen und besonderen), beschäftigen und in ihm betätigen möchten, diese Ansichten vollkommen teilen. Hier liegen wahrhaft fruchtbare Gedanken für die Zukunft, nicht Mittel, nicht Titel sind es, auf die es im letztem Grunde ankommt, wenn man dem höheren Lehrerstande eine wirkliche Hebung angedeihen lassen will, sondern zwei ideale Dinge, bezw. deren Erfüllung: einmal eine vernünftige, stetige und rein sachliche Beeinflussung und Leitung des gesamten höheren Schulwesens, dann aber auch eine stärkere Heranziehung des höheren Lehrerstandes zu Schulverwaltungsgeschäften (wozu in Preußen sich der erste Ansatz in den bekannten neun schultechnischen Hilfsarbeitern in den Provinzialschulkollegien findet). Das letztere dürfte vielleicht auf dem von Morsch vorgeschlagenen Wege geschehen, wenn man in Schulangelegenheiten der Lehrerschaft eine, wenn auch nur begutachtende, Stimme zubilligte, nicht nur auf Oberlehrertagen und Philologenversammlungen, sondern auch, ähnlich den Direktorenkonferenzen, in sogenannten 'Oberlehrersynoden' (S. 296). Weiter möchte jedoch Ref. nicht gehen; inbesondere verspricht er sich von dem so energisch empfohlenen Kollegialitätsprinzip, zumal in der vorgeschlagenen Ausdehnung (S. 62. 297), durchaus nicht so viel als der Verfasser. Auch demokratische Einrichtungen züchten ihre Tyrannen, das richtige wird sein, zwischen Bureaukratismus und Kollegialitätsprinzip einen geeigneten Mittelweg zu finden; welchen freilich, ist schwer zu sagen, und es wird auch wohl hier bei dem alten Satze bleiben, daß *men no measures* im Einzelfalle das Beste tun müssen.

Auf die Aufnahme dieses Buches (das übrigens schon einige verwandte Leistungen nach sich gezogen hat, ebenfalls ein Zeichen dafür, daß solche Bücher gebraucht werden!) und seine Beurteilung in den Kreisen, auf die es berechnet ist, vom Kultusminister an bis zum cand. prob. und stud. phil., darf man wohl gespannt sein. Es ist jedenfalls in unserer pädagogischen Literatur eins der Bücher, das viel Anerkennung und Zustimmung, aber auch vielen (freilich meist wohl stummen, aber um so entschlosseneren) Widerspruch finden wird. Je nach den deutschen Staaten, in denen es seine Leser finden wird, werden die Urteile günstig oder absprechend sein; das größte Interesse wird man ihm wohl in Preußen entgegenbringen, aber auch jeder Nichtpreuße wird darin viel ihn Interessierendes, zu Beifall oder auch Widerspruch Herausforderndes finden — auch wir in Sachsen dürfen uns nicht beklagen. Möge es nur recht viele denkende und vorurteilsfreie Leser und Beherziger finden, dann ist auf der im Anfang angedeuteten Entwicklungsbahn des höheren Lehrerstandes ein neuer und bedeutsamer Schritt zum wahren Besten des ganzen höheren Lehrerstandes und der höheren Schule Deutschlands geschehen!

Ernst Schwabe.

H. Raydt, Spielnachmittage. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1905. S. 101. 8°.

In wohltuendem Gegensatz zu den meist außerhalb der Schule stehenden Hygienikern, die man als Gesundheits-

fanatiker bezeichnen könnte, insofern sie unser Unterrichtswesen der Körperpflege zuliebe geradezu revolutionär umstürzen möchten, tritt der Verfasser, der, selbst ein praktischer Schulmann von langer Erfahrung, der Meinung ist, daß eine erhebliche Abminderung unserer Unterrichtsziele sich nicht ausführen läßt, in maßvoller Weise für die Einführung eines allgemein verbindlichen zweistündigen Spielnachmittags ein. Wenn irgend jemand, so ist Raydt ein berufener Vertreter der auf Herstellung eines möglichst harmonischen Gleichgewichts zwischen körperlicher und geistiger Erziehung abzielenden Bestrebungen. Seitdem er 1886 als Bismarckstipendiat seine Reise durch die höheren Schulen Englands und Schottlands unternahm, deren Ergebnisse er in dem bedeutsamen Buche: 'Ein gesunder Geist in einem gesunden Körper' niederlegte, hat er nicht aufgehört, für die Erreichung jenes Zieles zu wirken, besonders seit 1891 als Geschäftsführer des Zentralausschusses für Volks- und Jugendspiele. Hier ergreift er nun von neuem das Wort, um die zuerst 1894 aufgestellte Forderung eingehend zu begründen, auf Grund einer geschichtlichen Darstellung über die Entwicklung der Leibesübungen an den deutschen Schulen. Überzeugend legt er den gesundheitlichen und erzieherischen Wert der in freier Luft betriebenen Jugendspiele dar, ihre kräftigende Wirkung auf Lunge und Herz, auf die Sinnesorgane, auf das gesamte Nervensystem, und dazu ihren charakterbildenden Einfluß, durch die Gewöhnung an Entschlußfähigkeit, Geistesgegenwart, Besonnenheit, Ausdauer, Mut, durch die dabei besonders in Kraft tretende, zur Abschleifung mancher Ecken führende gegenseitige Selbsterziehung der Jugend. Wer das alles für wertvoll ansieht, der muß logischerweise den Jugendspielen auch die Möglichkeit zu voller Entfaltung geben und mit dem Verfasser die Einführung eines wöchentlichen, allgemein verbindlichen Spielnachmittags wünschen, der natürlich frei von Hausaufgaben zu halten wäre. Wenn man die Zurückhaltung beachtet, die die höhere Lehrerschaft bisher im allgemeinen den Jugendspielen gegenüber gezeigt hat, muß man über die bisherige weite Verbreitung derselben eigentlich überrascht sein. Aber freilich hat sich die bisher vorherrschende fakultative Teilnahme der Schüler als etwas sehr Unvollkommenes herausgestellt, denn fast allgemein macht man dabei die Erfahrung, daß gerade solche Schüler, meist die älteren, denen die Spiele am heilsamsten wären, sich am spärlichsten dazu einfinden. Ja, Raydt macht darauf aufmerksam, daß gerade der fakultative Betrieb an mehr als einer Stelle Anlaß zu mißbräuchlichem Unfug spielscheuer Schüler geworden ist (S. 54), insofern diese zu Hause sagen, sie gingen zum Spiele, während sie in Wirklichkeit auf ganz anderen Pfaden wandeln. Daher ist es eine berechtigte Forderung, daß die fakultative Beteiligung nun endlich durch die allgemein verbindliche ersetzt werde, damit alle die mit der Einrichtung verbundenen gesundheitlichen und ethischen Vorteile zu voller, ungehinderter Entfaltung kommen, damit die gesamte Jugend unserer höheren Schulen an der so heilsamen Betätigung und Übung ihrer Kraft in freier Luft wirklich Lust empfinden lernt, was zweifellos einen überaus wertvollen Schutz gegen so manche Verirrung bedeutet, der sie sonst anheimfällt. Alle einschlägigen Fragen — die Spielplätze, die Spielaufsicht, der Ersatz bei ungünstigem Wetter, die etwa entgegenstehenden Schwierigkeiten — werden vom Verfasser in sachlicher Weise behandelt. Dazu berichtet er auch eingehend über die neueste Entwicklung der Angelegenheit — die Verhandlungen der Jahresversammlung des Zentralausschusses und der allgemeinen deutschen Turnlehrerversammlung 1904 in Quedlinburg und mehrere die Sache betreffende Eingaben des Zentralausschusses an das preußische Unterrichtsministerium.

Das Buch Raydts wird zweifellos dazu beitragen, der jetzt unverkennbar stark durch unser Volk gehenden Strömung, die auf planmäßige Sicherung der gesundheitlichen Grundlagen unserer Weiterentwicklung gerichtet ist, zu weiterem Durchbruch zu verhelfen. Daß die von ihm erhobene Forderung sehr wohl praktisch durchführbar ist, zeigt die dreijährige Erfahrung der Bielefelder Schulen, zeigt vor allem die schon 27jährige Erfahrung, die das herzog-

liche Gymnasium zu Braunschweig mit der Einrichtung gemacht hat. So ist es durchaus keine überstürzte Maßnahme, wenn das Kgl. Württembergische Ministerium des Kirchen- und Schulwesens durch Erlaß vom 4. Mai d. J. die Einführung wöchentlich zweistündiger Turnspiele, neben den eigentlichen Turnstunden, für das Schuljahr 1906 ankündigt, und zwar in verbindlicher Form für alle Klassen und alle Schüler. Es ist sicher kein Zufall, daß gerade das Württembergische Ministerium die Einschränkung des Alkoholismus unter den Schülern der höheren Lehranstalten mit besonderer Entschiedenheit gefördert hat, und auch das Raydtsche Buch betont mit Recht an mehreren Stellen den Zusammenhang der Entwicklung der Jugendspiele mit der Bekämpfung des Alkoholismus bei der deutschen Jugend. Der Zusammenhang ist in der Tat unverkennbar, und auch von diesem Gesichtspunkte aus haben unsere höheren Schulen, die unter dem Alkoholgenusse der älteren Jugend zweifellos leiden, ein großes Interesse an einer Einrichtung, die auch nach dieser Seite als eine wirksame Schutzwehr dienen wird.[1]

K. A. Martin Hartmann.

[1]) Kurz nach Niederschrift der obigen Zeilen fand (am 16. und 17. Sept. d. J.) in Frankfurt a. M. unter starker Beteiligung der Behörden und der Lehrerschaft der VII. deutsche Kongreß für Volks- und Jugendspiele statt, der sich zu einer bedeutsamen und eindrucksvollen Kundgebung für den von Raydt vertretenen Gedanken gestaltete. In der eingehenden, langen Debatte, die sich an den vom Abgeord. v. Schenckendorff über die Frage des obligatorischen allgemeinen Spielnachmittags erstatteten Bericht anschloß, wurde das Prinzip der Forderung allseitig mit freudiger Zustimmung begrüßt, nur über die Art der Ausführung gingen die Ansichten zum Teil noch auseinander, aber man muß freilich auch sagen, daß eine für alle Orte gleichmäßig anwendbare schablonenmäßige Form hier nicht in Frage kommen kann.

Otto Anthes, Der papierne Drache. Vom deutschen Aufsatz. Leipzig, R. Voigtländer 1905. 72 S.

Wie O. Schröder in seiner bekannten Schrift über den papiernen Stil gegen Mängel unserer jetzigen Ausdrucksweise energisch vorgeht, so zieht der Verfasser des vorliegenden Büchleins gegen üble Gewohnheiten bei der Aufgabe und Abfassung deutscher Aufsätze wacker zu Felde. Er macht sich keine Hoffnung darauf, daß er den 'papiernen Drachen' auf einen Schlag töten werde, denn dieser hat ein zu zähes Leben; aber 'es macht ihm Freude, dem Untier wenigstens einmal eins auf den Kopf zu geben'.

Der Inhalt der Schrift gliedert sich in sechzehn Abschnitte, von denen sich die drei ersten mit der Form, die übrigen dreizehn meist mit dem Stoffe der Aufsätze beschäftigen. Mit Recht verwirft und bekämpft der Verfasser alles Erstarrte und Schablonenhafte, nicht lebendig Geschaute und Erfaßte; er eifert gegen das viele Zitieren und erklärt die scheußliche Schmarotzerei 'schon Goethe sagt' für eine große Feigheit; er macht Front gegen die Ausschlachtung eines Dramas zu einer ganzen Reihe von Aufsätzen und will nichts wissen von der bisherigen Art der Korrektur, tritt auch ein für wahlfreie Aufgaben und für die freie Entfaltung der Individualität in der Schreibweise der Kinder, die Aufgaben wie 'mein Geburtstag' oder 'mein Schulweg' nicht so, wie sie ihnen in den Klassen gleichförmig für alle vorgekaut worden sind, Satz für Satz wiederkäuen, sondern nach ihrer eigenen Anschauung und in ihrer kindlichen Darstellungsform behandeln sollen.

Das Büchlein enthält viel wahre und gesunde Gedanken, doch geht A. mehrfach zu weit, namentlich in dem Abschnitt 'Wahlfreiheit' und 'Die rote Tinte'. Teilweise gehören auch die vorgebrachten Ausstellungen gar nicht recht zur Sache. Denn stilistische Eigentümlichkeiten, wie sie im zweiten und dritten Abschnitt behandelt werden, findet man wohl in Romanen (vom Schreibtisch erhob sich eine elegante Erscheinung) und in Volksversammlungsreden (der Herr Vortragende), aber schwerlich in deutschen Aufsätzen. Übrigens ist der Stil des Verfassers selbst nicht immer einwandfrei; besonders tadelnswert erscheint die Vorliebe für kurze, abgehackte Sätzchen, wie man sie so häufig in Romanen der Gegenwart findet; z. B. heißt es S. 48: 'Achtzig Themen aus einem

Drama! Es können aber auch einundachtzig gewesen sein. Ich habe in tödlichem Erschrecken das Buch gleich wieder weggelegt. Daher weiß ich es nicht mehr genau. Aber achtzig waren es sicher. Das ist der Literaturaufsatz in seiner Blüte. Trotzdem ist er eigentlich besser als sein augenblicklicher Ruf.' Das sind sieben Sätze auf sechs Zeilen. OSKAR WEISE.

P. HELLWIG, DIE TECHNIK DES UNTERRICHTS IN DER DEUTSCHEN GRAMMATIK, EIN HILFSBUCH FÜR LEHRER. Dresden, Ehlermann 1905. 214 S. 8°.

Der Verfasser, der im Verein mit Hirt und Zernial in demselben Verlag ein Lesebuch für höhere Schulen herausgegeben hat, beabsichtigt mit seiner 'Technik des Unterrichts' den Lehrern des Deutschen eine Anleitung in die Hand zu geben, wie sie den darin befindlichen grammatischen Anhang didaktisch behandeln sollen. Doch kann die Schrift auch ohne diesen Anschluß benutzt werden und wird jedem, der sie zur Hand nimmt, von Vorteil sein. H. hat im allgemeinen die Grundsätze befolgt, die O. Willmann in seiner Didaktik als Norm hingestellt hat; um aber Einförmigkeit zu vermeiden, entwickelt er den Unterrichtsstoff bald schulmäßig in Fragen und Antworten, bald erörtert er ihn nnd legt mehr allgemeine Gesichtspunkte dar, nach denen der Lehrer verfahren soll Dabei hat in der Auffassung vielfach die lateinische Grammatik als Vorbild gedient, ein Vorteil bei den Schülern, die für eine Lateinschule vorbereitet werden sollen oder schon etwas Latein getrieben haben.

Die ganze Darstellung ist klar und durchsichtig, sie beschränkt sich auf die Hauptsachen, regt aber zu weiterem Nachdenken an. Die Beispiele sind meist glücklich gewählt, selten findet man Sätze wie S. 168: 'Er starb, indem ihn der Schlag rührte.' Wustmanns Sprachdummheiten zum Trotz tritt uns eine starke Vorliebe für das Fürwort 'derselbe' im Sinne von 'er' entgegen. Mitunter konnten die Regeln noch etwas bestimmter gefaßt werden, wie S. 161: 'In Finalsätzen brauchen wir den Indikativ oder den Konjunktiv.' Tatsächlich ist es doch so, daß wir nach dem Präsens den Indikativ bevorzugen, nach dem Präteritum den Konjunktiv. Doch abgesehen von diesen Kleinigkeiten ist das Buch gut und wohl geeignet, seinen Zweck zu erfüllen. OSKAR WEISE.

FRIEDRICH SEILER, GRIECHISCHE FAHRTEN UND WANDERUNGEN. REISEEINDRÜCKE UND ERLEBNISSE. Leipzig, Grunow 1904. VIII und 423 S. 8°.

Die vorliegenden Schilderungen sind ursprünglich in den 'Grenzboten', der 'Täglichen Rundschau' und der 'Vossischen Zeitung' veröffentlicht und sodann, umgearbeitet und gekürzt, in Buchform zusammengefaßt. Ein Titelbild und 17 Zeichnungen von Martha Lobach, einer der Reisegefährtinnen, wollen der Anschauung dienen. Das Werkchen will nicht etwa den Kennern Griechenlands etwas Neues bieten, sondern den Freunden des klassischen Bodens von Hellas eine lebensvolle, anschauliche, mit dem Herzen geschriebene Darstellung des Geschauten und Erlebten geben. Es schildert in sechs Kapiteln Attika, den Peloponnes, die Heimat des Odysseus (Leukas), Delphi und die Inseln. Der Verfasser hat das Ziel, welches er sich gesteckt hat, unzweifelhaft erreicht. Die Schilderungen der klassischen Stätten sind von hoher Begeisterung getragen, vermeiden aber anderseits mit Recht jenes hohle Pathos, jene rhetorische Schönmalerei, jene gekünstelte, unnatürliche Gefühlsüberschwenglichkeit, die oft derartige Reisebeschreibungen wirkungslos machen. Die Wiedergabe der Reiseeindrücke ist vielmehr schlicht, reinmenschlich, tief empfunden, echt und ehrlich, namentlich auch da, wo der klassische Boden in seiner jetzigen Gestalt auf den Reisenden nüchterner, als erwartet war, eingewirkt hat. Außer den klassischen Erinnerungen haben auch die landschaftlichen Schönheiten Griechenlands den Verfasser hoch entzückt, z. B. Athen, der Sonnenuntergang von der Akropolis und der Pnyx, die Aussicht von Akrokorinth, Olympia, Leukas, Delphi. Überall verrät Verfasser ein lebhaftes Naturgefühl, ein warmes Empfinden, eine gute Beobachtung sowohl für die Licht-, als auch für die Schattenseiten einer Reise nach Griechenland, deren Strapazen und Entbehrungen zuweilen drastisch erörtert werden. Trotz-

dem verliert Verfasser seinen gesunden Humor nicht, welcher neben einer feuchtfröhlichen Stimmung auch auf klassischem Boden bei guter Gelegenheit sein Recht behaupten darf. Dieses dem Verfasser, der aus seinem Herzen keine Mördergrube macht, der kein Pedant noch Philister ist, zu verübeln wäre sehr unrecht. Freuen wir uns lieber über den frischen, lebensfrohen Hauch, der das Buch durchweht! Das Werkchen sei daher, insbesondere auch zur Anschaffung für Schülerbibliotheken, warm empfohlen. Arnold Zehme.

Von der Teubnerschen Verlagsbuchhandlung erhalten wir mit der Bitte um Veröffentlichung folgenden

NACHTRAG ZUM AUFSATZ VARGES

In dem Aufsatz 'Die wissenschaftlichen Abhandlungen der Jahresberichte' im letzten Heft der 'Jahrbücher' vermißt Herr Oberlehrer Dr. W. Varges ein den tatsächlichen Bestand der zu Ostern eines jeden Jahres erscheinenden Abhandlungen darstellendes Verzeichnis. Ein solches erscheint aber bereits jetzt schon jährlich in dem 'Statistischen Jahrbuch der höheren Schulen', und zwar nach Materien geordnet. Dieses Verzeichnis ist außerdem auch besonders zum Preise von 60 Pf. und in einer einseitig bedruckten Ausgabe, zum Auseinanderschneiden für den Bibliothekkatalog geeignet, für 80 Pf. käuflich. Hiermit ist im wesentlichen der von V. ausgesprochene Wunsch erfüllt. Dieses Verzeichnis kann aber auch erst im Herbst erscheinen, weil nur so die Berücksichtigung der süddeutschen Anstalten möglich ist. Ein vor Ostern erscheinendes Verzeichnis würde aber auch für die norddeutschen Anstalten wieder kein zuverlässiges Bild geben. Denn ob eine Abhandlung erscheint, oder nicht, wird oft erst unmittelbar vor Ostern festgestellt.

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1905 BESPROCHENEN SCHRIFTEN





